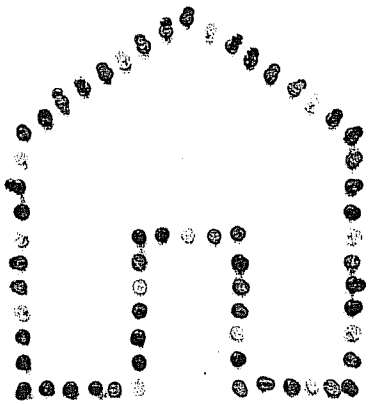
PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN



A partir de relatos que testimonian las historias personales y recorridos escolares de cuatro estudiantes, *Construir un aula inclusiva* nos muestra intervenciones específicas que promueven una profunda y necesaria reflexión acerca de la integración educativa. El entrecruzamiento entre la subjetividad del alumno, sus necesidades y las adecuaciones de la oferta educativa resulta ser el punto de encuentro desde el que nos propone avanzar en dicha construcción.

En este libro, el lector se encontrará –en primera instancia y como condición primordial– con la subjetividad del alumno, sus particulares modos de amar, jugar, comunicarse y aprender, lo que le permitirá una mejor comprensión del diseño de las estrategias metodológicas bosquejadas para cada uno de ellos. Esta mirada incluye a todos los miembros de la comunidad educativa, convocándolos a pensar la responsabilidad subjetiva e institucional de los actos que acontecen en la escuela.

María José Borsani es terapista ocupacional en salud mental por la Universidad Nacional de Rosario y maestra especializada en educación diferencial. Ha desarrollado tareas profesionales y docentes en diversas instituciones y niveles del sistema educativo. Fue capacitadora de la Red Federal de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y miembro fundador y coordinadora del equipo interdisciplinario del Instituto de Pedagogía Clínica de Rosario. Actualmente, se dedica a la clínica de los problemas del aprendizaje y al estudio y difusión de programas de integración escolar de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

www.planetadelibros.com
www.paidosargentina.com.ar

ISBN 978-950-12-1531-1

8013521

9 789501 215311

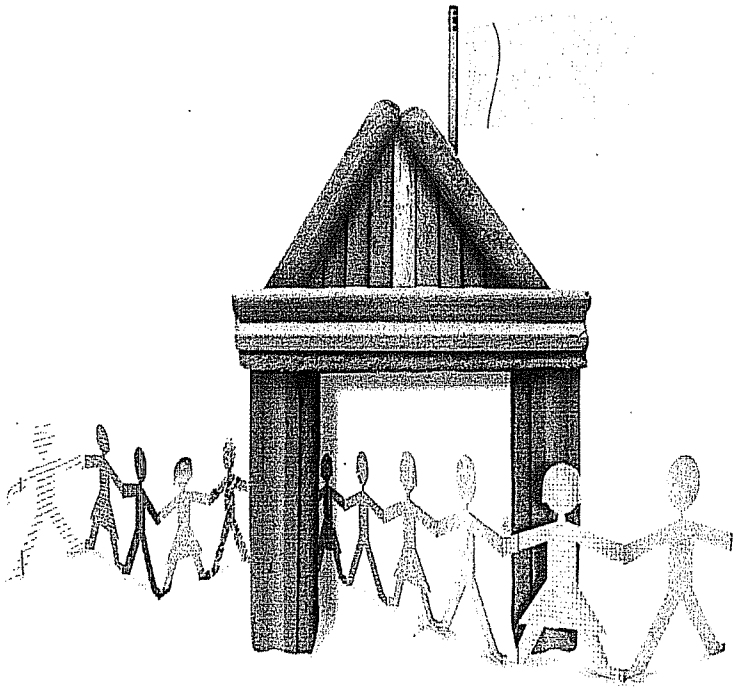
CONSTRUIR UN AULA INCLUSIVA ● María José Borsani

VOCES DE LA EDUCACIÓN

CONSTRUIR UN AULA INCLUSIVA

Estrategias e intervenciones

María José Borsani



PAIDÓS

CONSTRUIR UN AULA INCLUSIVA

Estrategias e intervenciones

María José Borsani

SOFIA L. FAVOLE
PROF. EN EDUC. ESPECIAL
PSICOPEDAGOGA
M.P. 34-1675

PAIDÓS VOCES DE LA EDUCACIÓN

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Cubierta: Gustavo Macri

Borsani, María José
Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones. - 1ª ed. 1ª reimp. - Buenos Aires : Paidós, 2012.
208 p. ; 22x16 cm. - (Voces de la Educación)

ISBN 978-950-12-1531-1

1. Educación. I. Título.
CDD 370.7

1ª reimpresión, 2012

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2011, María José Borsani

© 2011 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Artes Gráficas del Sur
Alte. Solier 2450, Sarandí, Avellaneda, provincia de Buenos Aires
en el mes de junio de 2012.

Tirada: 700 ejemplares

ISBN 978-950-12-1531-1

ÍNDICE

SOFIA L. FAVOLE
PROF. EN EDUC. ESPECIAL
PSICOPEDAGOGA
M.P. 34-1675

AGRADECIMIENTOS 11
PRESENTACIÓN 15

1. ANDAMIAJE ENTRE PARES. NIVEL INICIAL 29
Lucas 29
Breve historia escolar 30
La institución, reseña de la experiencia 31
Adecuaciones curriculares. Métodos y recursos 34
Comunicación interdisciplinaria 34
Lectura anticipada 38
Organizador del tiempo y del espacio 40
Interacción cooperativa en la producción gráfica 41
Seguimiento y observaciones 46

2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS NO TRADICIONALES.
PRIMER CICLO DE LA ESCOLARIDAD BÁSICA 51
Luciana 51
Breve historia escolar 52
La institución, reseña de la experiencia 56
La discapacidad interpela al docente 59

Adecuaciones curriculares. Métodos y recursos 62
De la teoría a la práctica 62
Estrategias que permiten superar barreras 67
Los traslados en la institución 68
La comunicación 70
Los materiales 71
El mobiliario 77
El trabajo en clase 77
Seguimiento y observaciones 88

3. El acceso al saber desde la experiencia.
Avanzando en la escolaridad 91
Juan 91
Breve historia escolar 92
¿A qué escuela asistiría Juan? 94
La institución, reseña de la experiencia 97
Adecuaciones curriculares. Métodos y recursos 99
Los hábitos escolares 99
Las tareas escolares 102
Hábitos de estudio y de lectura 111
Hábitos de cumplimiento y de responsabilidad 112
Hábitos de trabajo en grupo 113
Hábitos instrumentales 115
El trabajo en clase 125
Seguimiento y observaciones 139

4. Construir la aventura del aprendizaje.
Escuela media obligatoria 143
José 143
Breve historia escolar 144
La institución, reseña de la experiencia 148
El encuentro con los pares 151
Adecuaciones curriculares. Métodos y recursos 153
Diversificación curricular 156
La propuesta diversificada en el aula 158
Seguimiento y observaciones 167
La escuela secundaria obligatoria 168

Trastornos subjetivos e integración educativa 178
El conflicto en la institución 181
Categoría "alumno" 183

Reflexiones finales 187

Bibliografía 203

AGRADECIMIENTOS

Este libro ha sido posible por el esfuerzo conjunto emprendido con las instituciones educativas al pensar alternativas válidas, concretas y factibles para construir una escuela plural, democrática e inclusiva.

En el texto se hace referencia a un número acotado de escuelas donde transcurre el devenir educativo de los cuatro protagonistas. Siento la imperiosa necesidad de agradecer a estas instituciones y, en su nombre, a todas las otras que, a lo largo de muchos años, se fueron sumando al desafío de buscar formas diferentes e inéditas de legitimar, hacer y protagonizar el acto educativo no solo a estos cuatro aprendices, sino a todos aquellos que llegaron a sus aulas en busca de una posibilidad.

Las escuelas y sus docentes forman parte y desempeñan un papel activo en la escenografía de la integración educativa y de este libro, que es una suerte de tributo a sus actos, de los que me he apropiado transformándolos en narración acotada a cuatro casos.

Mencionar en detalle las instituciones y a los docentes que abonaron la construcción de una escuela inclusiva y posible me resulta particularmente complejo, no solo por una cuestión cuantitativa, sino –sobre todo– porque al enumerarlos más de uno quedaría fuera del listado y no es esa mi intención. No dispongo de los nombres de todos

aquellos con quienes he trabajado, discutido, repensado y hasta elaborado valiosas teorías en diferentes instancias de producción. Aun así, deseo corresponder al compromiso y a la audacia de estas escuelas y sus educadores, sus reflexiones teóricas, sus sentires y su labor en las aulas, agradeciéndoles a todos y a cada uno de los que participaron en las diferentes instancias de reflexión y/o capacitación necesarias para la realización de esta obra, a los que se prestaron con interés a la convocatoria y también a quienes resultaron más resistentes, esquivos o inquisitivos con la propuesta. Sus cuestionamientos, críticas, planteos y relatos de experiencias me ayudaron a deponer, reconsiderar o consolidar mis propios argumentos.

Junto con estos agradecimientos, amplios y generales, deseo hacer público mi reconocimiento y gratitud a la fonoaudióloga Elba Lizzi por la lectura del primer capítulo. Su valoración acerca del material me impulsó a continuar el acto de escritura de los capítulos siguientes. A mi familia, por su inclaudicable sostén y acompañamiento en este nuevo acto de escritura.

Este libro está dedicado a:

Lucas, Luciana, Juan y José.

Y en su nombre a Ivana, Gastón, Matías, Emilio, Carla, Francesco, Jorge, Pedro, Lucía, Hernán, Valentina, Santiago, Camila, Carlos, Luis, Virginia, Amadeo, Sofía, Mariano, Paula, María Laura, Eugenia, Alfredo, Lucio, Eduardo, Bruno, María Belén, Ailén, Romina, Martín, Renata, Jorge, Morena, Ramiro, Joshua, Jerónimo, Nahuel, Juan Andrés, Federico, Charlie, Victoria, José, Juan Martín, Jair, Brunella.

PRESENTACIÓN

En estas páginas se presentan cuatro recortes clínicos, articulados para desplegar las características de distintas intervenciones institucionales y subjetivas vinculadas a la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) a lo largo de la escolaridad: nivel inicial, educación primaria y secundaria.

Comencé a trabajar de manera estricta en los cuatro casos de este libro en el año 2007 a raíz de un pedido realizado por la Fundación Mexicana para la Excelencia Educativa en ocasión de mi participación (con "Un aula para Todos. Respuestas y Estrategias") como conferencista invitada en el V Coloquio Internacional "Un Aula para Todos", realizado los días 11 y 12 de octubre de ese año en México, D.F. Los responsables del evento solicitaron que las disertaciones fueran acompañadas por presentaciones ilustrativas de integración educativa en formato digital. Hoy puedo situar el trabajo emprendido en ese momento en dos instancias diferenciadas. La primera, a corto plazo, fue un período de intensa recopilación de datos y armado de apuntes, videos y Power Point específicos, presionada por cierta urgencia, ya que tenía escaso tiempo para preparar el material. La segunda tuvo que ver con el armado de este libro. Entre una y otra, transcurrieron varios años.

Mi producción teórico-práctica sobre integración educativa se asienta en la transmisión de la palabra escrita (en artículos y libros), o desde la oralidad, en charlas, cursos o conferencias, a los que se suman mi experiencia como tallerista vinculada a esta problemática. El pedido de la fundación de que acompañáramos nuestras presentaciones con registros fílmicos en los que participaran los alumnos me obligó a enfrentar una serie de contradicciones que, en su momento y a nivel personal, resultaron muy complejas de articular y ubicar. Emprendí la tarea con el armado de un video (*La maratón y la escuela plural*), que sirvió de introducción.

La mayor dificultad se me presentó en el armado de los cuatro cortos, por lo que resolví que los cuatro alumnos se presentaran y hablaran de su escolaridad amparándose en un diálogo, remedo de una entrevista sencilla, espontánea y coloquial.

Para completar la presentación, reuní documentación práctica que me permitió explicitar los cuatro procesos de integración educativa. Armé, entonces, la historia clínica educativa de cada uno y los avatares de sus procesos de integración, y organicé para cada uno un archivo en Power Point con materiales que testimoniaban sus producciones escolares y las adecuaciones pertinentes. Aquello que consideré como un punto de llegada, como la conclusión de mi trabajo, cobró un giro inesperado y pasó a ser punto de partida de este libro. Ese material audiovisual, armado en su origen para una presentación puntual, se incorporó a los cursos de capacitación que realicé durante el siguiente año, segundo momento de esta producción que, en su último tramo, devino en texto.

Nuevos datos asomaban después de cada clase, de cada exposición del material. Estos, en vez de abrirse del tronco temático principal y generar nuevas ramificaciones de problemáticas (como me ha sucedido en otras oportunidades), se fueron incorporando a la temática principal. Las preguntas o inquietudes de los participantes abonaron rumbos impensados que enriquecieron estos "cuatro casos", me convocaron a una estricta reflexión y me instaron con insistencia a continuar la producción sobre estos cuatro recortes puntuales que me acompañan en cada nueva instancia de capacitación. El trabajo resultó tan intenso y cautivante que no me permitió volver sobre los espacios de escritura en los que estaba ocupada antes de la realización del material en formato digital, a tal punto que los dejé en suspenso y me dediqué de manera exclusiva a la escritura de este libro. Más de una vez me encontré, en el transcurso de un encuentro de formación docente, registrando por escrito una participación que cuestionaba mis postulados, una pregunta que me movilizaba, un comentario innovador, un postura crítica. Así se fue "escribiendo" este texto, al ritmo de las clases, pensando a partir de las intervenciones de los otros, sin que hubiera demasiada intencionalidad o premeditación, con notas que acompañaron los acontecimientos, con análisis, quizás arriesgados, que surgieron de la inmediatez de la palabra "en caliente".

He intentado transmitir de manera simple procesos complejos, los que acontecen en la escuela inclusiva, con cuestionamientos e interpretaciones permanentes que constituyen el objetivo preciso de este libro. Afortunadamente quedan varias cuestiones no dichas e incluso no resueltas, que renuevan el interés para continuar reflexionando sobre temas puntuales.

Si bien este libro se refiere a intervenciones específicas sobre el aprendizaje escolar, su trama pivota en torno a cuatro casos clínicos. Es desde la clínica, desde ese encuentro en un ámbito tan único y privado, desde donde surgen nuevos elementos claves para pensar la integración educativa. Singularizar el trabajo permite el abordaje de cada caso en particular. A partir del análisis de cada caso, se instala la pregunta acerca del sujeto del aprendizaje y su inclusión escolar, intentando definir la bisagra que articula a ambos.

En este libro, el lector se encontrará –en primera instancia y como condición primordial– con la subjetividad del alumno, sus particulares modos de amar, jugar, contactar y aprender, lo que le permitirá comprender el diseño de las estrategias metodológicas bosquejadas para cada uno de ellos. Esta mirada incluye a los demás miembros de la comunidad educativa, convocándolos a pensar la responsabilidad subjetiva e institucional de los actos que acontecen en la escuela.

Si bien al hablar de casuística nos ubicamos dentro de una definición plural –cuanto más extensa sea más representativa y confiable será–, en este libro tomaremos solo cuatro casos puntuales, sin intención de generalizar sino de analizarlos; sin necesidad de buscar datos o denominadores comunes, sino de situarnos en el rescate de la singularidad de cada uno. En este sentido, no queremos presentar es-

tos casos y sus implicancias como modelos o tipos que se repiten, sino como circunstancias novedosas y subjetivas que nos ayuden a pensar. Estos cuatro casos se corren del anonimato numérico que caracteriza el terreno médico estadístico y se presentan desde la singularidad de la clínica, con nombres propios, historias, vínculos, afectos, sufrimientos, logros y fracasos, circunscriptos al mundo escolar, al de la integración educativa, para arribar desde la praxis a la teoría y viceversa.

El trabajo sobre un caso no necesariamente proporciona soluciones. Como metodología, aporta datos concretos que posibilitan pensar, reflexionar, analizar y cuestionarse sobre la problemática expuesta. En este sentido, no se proponen aquí recetas, sino búsquedas de alternativas válidas a partir de los casos presentados. Más allá del velo que imponen los nombres ficticios elegidos con la deliberada intención de preservar las identidades y de algunos datos tergiversados *ex profeso* en el historial de los cuatro casos, siento la obligación de señalar que detrás de cada uno de ellos hay una historia personal, única, irrepetible, que debería ser leída como tal. En este libro, un caso no es un número estadístico ni una descripción en serie ni una entidad nosológica ni tampoco un diagnóstico nomenclado; es un sujeto de deseo y de derecho, un sujeto de aprendizaje. Un caso *no* es una anécdota; un niño no es un personaje.

HOJA DE RUTA

He seleccionado para la presentación de cada uno de los cuatro casos tratados en este libro cinco puntos que vertebran la escritura y organizan la transmisión de las experiencias de una forma sistemática, para que puedan ser comprendidos y discutidos intentando un acercamiento teórico-práctico. No todos los casos se ajustan fielmente al diseño propuesto, ya que en cada uno de ellos surgen, de manera inevitable, digresiones necesarias para rescatar la singularidad de lo acontecido. Más de una vez la hoja de ruta trazada en un principio toma un desvío que, en definitiva, abona el recorrido. Lucas, protagonista del primer capítulo, nos abre la posibilidad de introducirnos en los aportes del andamiaje vygotskiano y la zona de desarrollo próximo (ZDP) a través de los intercambios que establece un grupo de niños

del nivel inicial. Nos presenta adecuaciones vinculadas a los procesos comunicacionales y a la organización del tiempo y el espacio escolar en este nivel, instrumentados para un alumno con trastornos del lenguaje e hipoacusia bilateral.

En el segundo capítulo, Luciana nos lleva al encuentro de las adaptaciones de acceso puestas en marcha para una alumna con compromiso en su movilidad, y adecuaciones de acceso y específicas implementadas en el primer ciclo de la educación básica. En este sentido se contacta con los conceptos desplegados por Bärbel Inhelder sobre paralelismo psicogenético e inacabamiento en la construcción de las estructura de pensamiento, lo que permite comprender los funcionamientos cognitivos de ciertos niños en los que el desarrollo intelectual está comprometido y presenta espacios más o menos conflictivos.

Juan nos conduce por caminos vinculados con el segundo ciclo escolar, nos interroga acerca de las tareas y los hábitos escolares, la autonomía de trabajo en este nuevo nivel de exigencias, la lectura, la escritura y la producción del conocimiento, y la implementación de las nuevas tecnologías de comunicación al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje.

José se abre camino en la escuela secundaria. Tras una escolaridad primaria accidentada, continúa los estudios en la –ahora obligatoria– secundaria. Los caminos recorridos por este alumno con trastornos subjetivos nos llevan a pensar en la transformación de la escuela secundaria, a transitar por el aula diversificada como opción válida para universalizar la propuesta educativa.

En cada caso hemos trabajado sobre cinco puntos esenciales:

1. *Nombre*: se incluyen los datos personales que permiten identificar al alumno, su nivel de estudios, nivel sociocultural, intereses y otros aspectos que colaboran para entender la producción de cada uno. Se adjuntan diagnósticos médicos, psicológicos, fonoaudiológicos y demás informes relevantes.
2. *Breve historia escolar*: relato cronológico que –a modo de historia clínica– permite ubicar históricamente la situación problemática. Se jerarquizan los datos vinculados con la historia escolar y los acontecimientos previos al nivel educativo que se despliega en el caso. Se trata, entonces, de una descripción

global de la situación escolar, de la problemática que se analizará; una evaluación de lo que cada alumno necesita, desea y puede, un análisis contingencial.

3. *La institución. Reseña de la experiencia*: características generales de la institución educativa interviniente. Contextualización de cada proyecto integrativo. Hechos relevantes del proceso integrativo.
4. *Adecuaciones curriculares. Métodos y recursos*: descripción de las estrategias implementadas en cada una de las circunstancias. Justificación teórica. Ejemplos concretos de las adecuaciones, propuestas docentes, trabajos de los alumnos, producciones personales, escritos, dibujos, imágenes de cuadernos y carpetas de los alumnos, etcétera.
5. *Seguimiento. Observaciones*: devenir de la escolaridad de cada uno de estos alumnos hasta el día en que se cierra este trabajo de escritura. Se adjuntan notas y escritos relacionados con cada una de las cuatro experiencias integrativas.

ANÁLISIS GENERAL DE LOS CASOS

En los estadios iniciales de la escritura de este libro, consideraba azarosa la elección de los cuatro casos tratados. Pensaba que me había guiado la correlatividad temporal que se establece entre ellos al ir avanzando en el sistema educativo, ya que cada uno me permitiría explicitar modos de acompañamiento educativo a alumnos con NEE en los distintos ciclos de la educación básica (los protagonistas y sus historias reflejan una síntesis de lo que acontece en el tránsito por la institución educativa). A medida que trabajaba en los cuatro casos, descubrí, sin embargo, que detrás de esa elección, que en un primer momento consideré inocente o producto de la eventualidad, en realidad se enmascaraban tramas vinculantes que fueron develándose con el paso del tiempo como nuevos aportes al cuerpo de este trabajo. Existe una serie de características que relacionan los casos entre sí y a la vez permiten un análisis más profundo de ellos. No quiero con esto generalizar datos que no se corresponden, sino presentarlos como zonas compartidas para ubicar cada situación particular con mayor pertinencia.

Si pensáramos en los fundamentos metodológicos, diríamos que cuatro sujetos no constituyen una población para estudiar y que no es posible establecer tabulación ni interpretación científica alguna. Este análisis solo pretende, entonces, articular datos y conceptos que nos permitan reflexionar desde una mirada crítica sobre cuatro circunstancias de integración educativa articuladas a través de los distintos niveles de la escolaridad obligatoria.

Algunos puntos específicos para establecer un panorama amplio y general acerca del escenario en el que transcurre este trabajo son:

-*Ubicación temporal*: todos los alumnos llegaron al Instituto de Pedagogía Clínica de Rosario (IPCR) en los primeros años del nuevo milenio. Sus padres se acercaron con la intención de consultar debido a las dificultades que sus hijos presentaban en los procesos de aprendizaje, y todos manifestaron un fuerte deseo de mantenerlos dentro de la escuela regular. Al momento de la consulta, la integración educativa había cobrado una considerable difusión en la opinión pública y el proyecto de matricular alumnos con NEE dentro de clases comunes representaba una opción superadora que los padres deseaban ofrecer a sus hijos. Por otro lado, hacía varios años que la integración educativa figuraba dentro de la Ley Federal de Educación, lo que daba mayor seguridad y cobertura legal a quienes se embarcaban en proyectos integrativos.

- *Ubicación espacial*: tres de los alumnos vivían en la ciudad de Rosario, en barrios alejados de la zona céntrica. Los tres pudieron ir a escuelas de sus respectivos barrios, situación sumamente beneficiosa por lo que representa en cuanto a la pertenencia a la comunidad y al traslado cotidiano. De haber vivido en la zona céntrica, seguramente los tres alumnos hubieran debido emigrar hacia escuelas alejadas de sus domicilios para transitar su escolaridad. La mayoría de las escuelas barriales de nuestra ciudad se encuentran más preparadas –o quizás tan solo más acostumbradas– para trabajar con una población heterogénea, hecho que les permite cierta apertura hacia alumnos con NEE derivadas de alguna discapacidad, y abordar las dificultades y/o resistencias de manera más amplia. Las escuelas de la zona urbana céntrica, en cambio, poseen una gran cantidad de alumnos por grado y por lo general llevan un único programa y ritmo de trabajo para toda

la población infantil. Esta característica deja por fuera de sus aulas a los alumnos que presentan otros modos o tiempos de aprendizaje.
El cuarto alumno vivía en una localidad de Santa Fe distante 150 km de Rosario. La estricta homogeneidad de la propuesta curricular de la escuela de su lugar de origen motivó que cursara toda su escolaridad básica en una institución rural, aledaña a su población de origen, donde la oferta educativa contemplaba lo diferente y diverso por considerárselo común en el ámbito de sus aulas.

- *Diagnóstico*: dos de los sujetos presentaban trastornos vinculados a síndromes genéticos; los otros dos tenían trastornos secuelares a lesiones en el sistema nervioso central. A los cuatro alumnos se les había diagnosticado, en épocas muy tempranas de sus vidas, "trastorno generalizado del desarrollo", ambigua categoría en la que, por lo general, quedan borradas las instancias de la subjetividad. Con ella se suele hacer referencia a un ramillete de síntomas visibles en la conducta infantil, es decir, se trata de un diagnóstico por síntomas que responden a una tipología estadística y se aúnan indiscriminadamente en una gran categoría. Este diagnóstico, anónimo, suele carecer de un aspecto fundamental: poder significar los síntomas descriptos en la trama subjetiva de cada niño, ya que no vincula lo que aparece como sufrimiento con la historia de filiación íntima e irrepetible de cada infante. Más allá de las distintas posturas teóricas que pueden sostenerse frente a este riesgoso diagnóstico masivo y desubjetivado, los cuatro niños manifestaban retraso en las pautas madurativas, dificultades de relevancia en la adquisición y el despliegue del lenguaje y en la construcción de los distintos sistemas de representación simbólica que comprometían el desarrollo inicial y los aprendizajes de la primera infancia. Estos condicionamientos, entramados con las particulares vicisitudes de cada historia personal, hicieron necesaria una intervención oportuna en la futura escolaridad. Justamente por este motivo los niños llegaron a mi consulta.

- *Medicación*: solo uno de los cuatro niños recibía medicación neurológica cotidiana vinculada con su diagnóstico, debido a que presentaba crisis convulsivas tratadas con fármacos específicos.
Los otros tres niños no recibían ni reciben medicación alguna vinculada al trastorno de base.

- *Interdisciplina*: el abordaje emprendido con cada uno de los niños implicó a diversos profesionales que aportaron su saber y su práctica, cada uno desde su especificidad, en función de la necesidad y coyuntura particular de cada caso. Los cuatro necesitaron un abordaje psicológico en algún momento de su vida. En determinadas circunstancias, se trabajó con los padres –de conjunto o con alguno de ellos en particular–. En otras instancias, fue el niño quien ocupó la escena terapéutica; en ciertas ocasiones, en cambio, lo hicieron sus hermanos. En todos los casos se prestó particular atención a la constitución subjetiva, a la aparición del lenguaje, a la evolución de la imagen inconsciente del cuerpo, a los deseos y sentires de cada infante. Los abordajes específicos se decidieron según las necesidades de cada niño y del momento evolutivo o de construcción subjetiva. Dentro del equipo interdisciplinario trabajaron psicomotricistas, fonoaudiólogos, quinesiólogos, neurólogos, pediatras, psicólogos, maestros especializados, profesores, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos y otros especialistas que se requirieron oportunamente.

- *Intervención temprana*: tres de los niños recibieron intervención temprana. Se les brindó acompañamiento a sus padres para posibilitar el vínculo inicial y favorecer las pautas madurativas esperables. Todos los tratamientos iniciales se efectivizaron en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Rosario. Para el abordaje del niño que reside en una localidad distante 150 km de dicha ciudad, en su segundo año de vida, los terapeutas de ambas localidades se vincularon entre sí y establecieron un espacio interdisciplinario que facilitó la atención en la zona de residencia del niño, evitando los trastornos que se ocasionan cuando una familia debe trasladarse con asiduidad para sostener un tratamiento.

- *Seguridad social*: todos los niños fueron ingresados como pacientes del IPCR a través de los servicios de la seguridad social que se hicieron cargo –total o parcialmente– de los honorarios profesionales. Dos de ellos recibieron tratamiento por contratación directa de los terapeutas por parte de sus correspondientes obras sociales, y los otros dos por reintegro de parte de los gastos (por honorarios profesionales) a sus padres. Dos tienen su Certificado de Discapacidad según la ley del año

1997, decreto 782/97: "Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad", que asegura la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos afectados a la temática. Para estar comprendido dentro de los beneficios de dicha ley, es preciso que:

- Los pacientes estén inscriptos en el Registro Nacional de Personas con Discapacidad.
- Los profesionales intervinientes deben cumplir con los requisitos estipulados por el Registro Nacional de Prestadores de Servicios de Atención a la Discapacidad.
- Las prácticas deben estar registradas en el Nomenclador de Prestaciones Básicas.

En todos los casos –ya sea que llegaran a nuestra consulta con el Certificado de Discapacidad, lo obtuvieran en el transcurso de nuestra intervención o decidieran no gestionarlo (tal como sucedió en dos de los cuatro casos)–, trabajamos con los padres para ubicar el sentido que cada uno le daba en su fuero íntimo a esta certificación. Una situación análoga se encaró con los menores. Como equipo interdisciplinario, comprobamos que cuando estas cuestiones no son debidamente analizadas y explicitadas operan de manera sintomática en los niños, en sus padres y en los tratamientos, de allí la importancia que le otorgamos a este momento de reflexión.

- *Familias*: las cuatro familias se correspondían con lo que podríamos llamar "familias estables", con figuras parentales convocadas a permanecer juntas y compartir la crianza de sus hijos, con conflictos pertinentes a dicha situación. Todas tenían necesidades básicas satisfechas y pertenecían a un nivel socioeconómico medio, sin grandes lujos ni privaciones importantes. Los padres tenían escolaridad primaria y secundaria completa. Dos de las cuatro madres poseían estudios universitarios completos, y además ejercían sus profesiones (una en el campo de la salud y la otra en el contable). En ambos casos era a través de ellas que sus hijos recibían los beneficios de la seguridad social. En determinados momentos ambas mujeres se habían

desempeñado como jefas de hogar. Ambos padres trabajaban, si bien durante un año uno de ellos estuvo desempleado.

- *Hermanos*: tres de los niños pertenecían a familias numerosas, con dos o tres hermanos cada uno. El restante era hijo único.

- *Abuelas*: dos de los niños tenían abuelas que habían sido maestras; una de ellas, directora de escuela. Una ha participado activamente en la escolarización de su nieto; la otra lo ha hecho acompañando a su familia con conocimiento claro y real de la situación. Los demás abuelos poseían escolaridad primaria completa y algunos, estudios secundarios incompletos.

- *Escuela especial*: esta institución participó en los cuatro proyectos de integración educativa. Los cuatro alumnos fueron evaluados por el gabinete de la escuela especial de cada circuito, que consideró –en todos los casos– oportuna la matriculación en la modalidad regular. Esta decisión estuvo avalada por el hecho de considerar que, para estos alumnos, los intercambios sociocognitivos eran más nutrientes y beneficiosos en ese ámbito que en el de la escuela especial, siempre que se contemplara un proyecto de integración educativa. La escuela especial acompañó y monitoreó los cuatro proyectos de integración educativa. Los profesionales externos se constituyeron como equipo interdisciplinario de apoyo a la escuela común en estrecha relación con la escuela especial.

- *Escuela común*: como hemos dicho, desde el comienzo de su escolaridad los cuatro alumnos concurrieron a escuelas regulares de curso normal. Una de las tendencias (*mainstream*) más significativas y consensuadas en la educación de alumnos con NEE por alguna discapacidad es su integración a las aulas comunes, lo que, en nuestro país, se viene efectivizando desde hace ya varios años. Si bien las cuatro escuelas habían tenido algunas experiencias aisladas y acotadas en el tiempo de trabajo con alumnos de este tipo, al momento de comenzar este proyecto no habían sostenido ninguna de las propuestas por más de dos o tres años consecutivos. Al diseñar las cuatro integraciones de las que nos ocuparemos aquí, ninguna de las instituciones

podía proyectar el trabajo a seis o siete años de duración (tal como en realidad ocurrió). La tarea que se estableció en forma conjunta con cada escuela consistió en situar la integración educativa dentro del proyecto educativo institucional y acercar recursos a los docentes para acompañar y enseñar a sus alumnos con NEE dentro del aula regular. Este emprendimiento no fue sencillo: surgieron dudas, resistencias, temores sobre los que hubo que trabajar a medida que se avanzaba en cada proyecto. La demanda mayor tuvo que ver con encauzar los sucesos dentro de un marco lo más predecible posible, demanda que no siempre es posible complacer. La idea es acompañar a la institución y al docente en lo que acontece, trabajar con aquello que "no cierra", que "hace ruido", con el síntoma, para cuestionar en conjunto lo que ocurre y encontrar caminos para transitar en forma compartida. El trabajo apunta también a generar una cultura inclusiva a partir de la experiencia de cada escuela y que desde la institución educativa surjan modelos o recursos de los que pueda disponer la comunidad toda.

De las cuatro escuelas donde se desarrolló la escolaridad básica de los cuatro alumnos, tres son de gestión privada con subvención estatal y la restante, de gestión pública. De las privadas, una es confesional y las otras dos, laicas. Dos de los alumnos fueron acompañados dentro del aula por "maestras integradoras" externas a la institución educativa en algún momento de su escolaridad; uno recibió la asistencia de una maestra de apoyo perteneciente a la escuela regular y el otro se manejó siempre con el apoyo de la maestra titular.

- *Proyecto educativo institucional (PEI)*: los cuatro casos fueron considerados dentro del proyecto educativo institucional, contemplados bajo normativa legal existente a nivel nacional y provincial.

- *Matriculación*: dos de los alumnos mantuvieron su matriculación desde el nivel inicial hasta los cursos superiores en la misma escuela. Los otros dos renunciaron a la escuela donde cursaron el nivel inicial debido a que la institución no extendía el proyecto de integración educativa a la escolaridad básica. Por esto tuvieron que acercarse a otras instituciones, mientras sus hermanos continuaron asistiendo a los establecimientos originarios. Estos dos niños retornaron a estas escuelas para matricularse como alumnos regulares de los grados superiores bajo un proyecto educativo institucional que contemplaba la integración educativa. Lo significativo de estas dos rematriculaciones fue que se efectivizaron a raíz de una solicitud de las propias instituciones educativas –de gestión privada–, que ofrecieron las vacantes a los padres de los alumnos a partir de la instrumentación en su PEI de la integración educativa. A medida que la concreción de los proyectos integrativos avanzó, los alumnos tuvieron una doble matriculación, vale decir, como alumnos regulares de la escuela común y en calidad de alumnos contemplados en el marco de proyectos de integración monitoreados por la escuela especial.

- *Adecuaciones curriculares*: todos los alumnos se beneficiaron con la implementación de adecuaciones curriculares, de acceso y específicas. Se articularon objetivos, contenidos y evaluaciones según correspondió. A partir de estas integraciones, se trabajó con estrategias de aula diversificada. En todos los casos se contempló un proyecto individual para dar sentido de continuidad al tránsito escolar de cada alumno. Los mayores requerimientos de contención y asistencia a los docentes se situaron en los primeros momentos del proceso integrativo. A medida que los docentes y la comunidad educativa se familiarizaron con los proyectos de integración, se redujeron las exigencias hacia el equipo integrador en lo que tenía que ver con asesoramiento y acompañamiento, disminuyendo por lo tanto la frecuencia de las consultas.

1. ANDAMIAJE ENTRE PARES

Nivel inicial

Nadie aprende solo, todos aprenden de todos,
mediatizados por el mundo.
PAULO FREIRE

LUCAS

Lucas es un niño de 5 años con dos hermanos mayores, que han sido siempre sus compañeros de juego. Desde pequeño contó con recursos subjetivos por demás interesantes, revelándose como un niño muy afectivo, capaz de sostener vínculos y escenas lúdicas, de muy buen humor, decidido, conocedor de sus límites, deseoso de establecer lazos comunicativos con sus pares, convocado por los espacios de juegos activos y con una inteligencia práctica sorprendente. Sabe andar en bicicleta con rueditas, disfruta de jugar a la pelota y con agua. Está aprendiendo a andar a caballo. Se alimenta bien, si bien es selectivo con las comidas y evita aquellas que requieren una masticación sostenida. Es independiente en las actividades de la vida diaria, en las que se conduce con extrema libertad, por momentos con cierta anarquía. Le cuesta aceptar las restricciones lógicas de la vida social, si bien a la postre claudica ante ellas, pero luego de ofrecer resistencia y oposición.

El diagnóstico médico –Síndrome de Down– lo acompaña desde sus primeros momentos de vida. A los 3 años se le detectó una hipoacusia bilateral profunda, razón por la cual se lo equipó con audí-

fonos. Al ingresar en la escuela básica, se le diagnosticó disminución visual, por lo que utiliza lentes para realizar tareas que requieren precisión en la coordinación óculomotriz fina.

BREVE HISTORIA ESCOLAR

Lucas tuvo una escolaridad informal durante sus primeros años de vida, ya que concurrió a la guardería de su barrio. Su presencia en los ámbitos de la educación infantil puede ser considerada en función de sus niveles cognitivos, de sus posibilidades de juego y necesidades subjetivas en espacios de intercambio infantil que tienen en cuenta su ZDP. Como siempre fue un niño de cuerpo muy menudo y de talla muy baja, permaneció más tiempo de lo habitual en guarderías para chicos de 2 y 3 años, sin que hubiera una diferencia física ostensible en relación con sus pares, lo cual le permitió compartir experiencias muy estimulantes.

El Jardín del barrio cumplió una función socializante de vital importancia en la vida de Lucas. Constituyó un ámbito nutricio para sus primeros años de desarrollo, que le permitió establecer contacto con otros niños, jugar y comunicarse con pares y con sus docentes por medio de señas, rutinas y gestos establecidos entre ellos.

En esta institución Lucas se manejaba como en su casa, disponía de sus tiempos y de sus espacios con total naturalidad; sin embargo, con el paso del tiempo, estas experiencias y estos vínculos acotados, de tipo familiar, comenzaron a resultar limitantes para su crecimiento integral. Es por esta razón que el equipo interdisciplinario sugirió dar por terminada esta experiencia, que podríamos caratular de tipo "endogámica", para aventurarnos a la indispensable inclusión socioeducativa con la que un sujeto se inaugura en la sociedad.

El objetivo de este nuevo momento escolar fue que Lucas, con 5 años cumplidos, pudiera abandonar los espacios protegidos y seguros, que concurriera al nivel inicial de una escuela común y que experimentase el atravesamiento cultural que se genera en el seno de una comunidad educativa más grande.

Esta propuesta se justifica desde los principios de la psicología constructivista, interaccionista, que propicia instancias colaborativas que contribuyen el despliegue de las potencialidades de este alumno, a la par que sostiene la premisa vygotskiana con respecto a que el aprendizaje genera desarrollo.

La idea era que Lucas concurriese a la misma escuela que sus hermanos. Inscribirlo en la misma institución que sus padres eligieron para educar a sus hermanos resultaría beneficioso para todo el grupo familiar. De hecho, Lucas nació cuando sus hermanos ya estaban matriculados en esta escuela; que él pudiera integrarse a este ámbito resultaba todo un indicador para el proyecto de familia que sus padres se habían planteado y que quizás no se hubieran cuestionado si no hubiesen tenido un hijo con dificultades en su desarrollo.

El hecho de pertenecer a la misma comunidad educativa que sus hermanos constituyó una posibilidad más de inscripción de este tercer hijo, ahora en el linaje institucional, propiciando así la filiación exogámica.

Una de las razones por las que interesaba particularmente que Lucas concurriera a esta escuela es que tuviese, durante el tiempo que fuera posible, una experiencia de vida escolar compartida con sus hermanos. También que pudiera ser uno más de la comunidad educativa, usar el mismo guardapolvo que sus hermanos, tener la misma insignia que identificaba a la comunidad a la que pertenecían, hacer el mismo recorrido por el barrio, tomar el mismo transporte, compartir fiestas y ceremonias.

LA INSTITUCION, RESEÑA DE LA EXPERIENCIA

La escuela consultada analizó la propuesta y, luego de mantener sucesivas entrevistas con los padres, con el equipo interdisciplinario y con la escuela especial del radio, aceptó la inscripción de Lucas en el nivel inicial, dentro de la sala de 3 años. Se delineó un proyecto acotado, en principio de un año de duración, que contemplaba la integración educativa de un alumno con NEE.

A nivel institucional, este proyecto se presentó como un punto de partida en la atención a la diversidad del alumnado por ser la primera experiencia significativa con sentido de continuidad, lo que, junto con un gran entusiasmo, generó también ansiedades, angustias, temores, resistencias y dudas.

La escuela solicitó acompañamiento y seguimiento sostenido de los profesionales que atendían a Lucas, aunque esto no implicó la presencia obligatoria de ninguno de ellos en la escuela ni en el aula. No se solicitó la presencia de una maestra integradora, aunque sí la posibilidad de consultar al equipo técnico cuantas veces fuera necesario.

Cabe señalar al respecto que si bien se deben plantear debidamente los límites y las posibilidades de los proyectos que se van a emprender, la mayoría de las circunstancias que acontecen en el devenir del año escolar no pueden, ni deben, ser tratadas con antelación. Mucho de lo que se gesta en el aula es producto de la interacción áulica, la cual —afortunadamente— presenta aspectos impredecibles. Más de una vez, si se suponen demasiadas cuestiones, se rigidizan los escenarios y no se produce la riqueza del intercambio esperado.

El trabajo institucional comenzó varios meses antes del inicio del ciclo lectivo en el que Lucas sería alumno regular. Una vez aceptada su inscripción como alumno regular y convenida la modalidad integrativa del equipo, se realizaron reuniones periódicas con todos los docentes del nivel inicial por considerar que este sería el ámbito más amplio donde diariamente se movería el alumno. Fueron encuentros abiertos, poco pautados, con una dinámica de trabajo de taller, en los que se abordaron temas vinculados con la integración educativa, los límites y las posibilidades de la institución y de los maestros, los alcances y las restricciones del proyecto, los temores, las dudas y las representaciones sociales de los docentes con respecto a la discapacidad.

En el nivel macro, el tema se trató con todos los docentes de la institución en reuniones plenarias. Fui invitada a uno de estos encuentros para conversar con los maestros acerca de la integración educativa; luego, cada docente trasladó estos lineamientos institucionales al grupo de padres de sus respectivos alumnos.

Con los maestros a cargo de la sala de 3 años se trabajó sobre los aspectos que más les preocupaban y que se vinculaban puntualmente con Lucas: su retraso en la aparición de las pautas madurativas, su seria dificultad comunicacional por hipoacusia bilateral profunda y su dificultad grafomotora.

Antes del comienzo de clases, el niño visitó varias veces la escuela, conoció a sus maestras y se familiarizó con este nuevo escenario. Ubicó los baños, la sala de música, la de computación, la cocina y demás espacios donde transcurriría su próxima vida escolar.

A medida que fue avanzando el año lectivo y Lucas fue sintiendo la pertenencia al grupo, las maestras comenzaron a soltarse y a establecer lazos con él, adquirieron confianza, se entusiasmaron con el proyecto y se posicionaron frente a él como docentes. Promovieron desarrollo, lo andamiaron en las actividades escolares, se atrevieron a ponerle límites y a sancionarlo si era necesario. Fueron disminuyendo las reuniones con el equipo integrador y las llamadas de consulta, que al comienzo del año habían sido muy asiduas.

Los maestros, sobre todo aquellos que recién se inician en el desafío de la integración educativa, necesitan tener la certeza de que hay alguien que conduce el proyecto, lo gestiona, se hace cargo de lo que acontece y sostiene y acompaña a quienes todos los días arman la escena pedagógica. Por esto es indispensable que exista una comunicación fluida, estrecha, sincera y sencilla entre todos los efectores y miembros del equipo. Es necesario que puedan contactarse, de la manera que les resulte más operativa, para trabajar realmente desde el intercambio y la interdisciplina.

La institución necesita información de los profesionales y estos deben transmitirla de manera clara y sencilla, sin retaceos, sin esconder datos que puedan ser relevantes y sin pormenorizar en detalles que deban ser protegidos por el secreto profesional. Cada dato que se brinda debe tener como objetivo favorecer la comprensión del alumno y habilitar el proceso de integración educativa.

Uno de los señalamientos que reubica el vínculo docente-alumno es la clara explicitación de que cada uno de los maestros es convocado para trabajar desde su especificidad, no se lo reclama como docente de educación especial, como terapeuta ni como acompañante terapéutico, sino como maestro de un alumno con NEE, al que le tiene que dar clases, contar cuentos, proponer actividades, ayudar a formar hábitos, ofrecer materiales de dibujo, instrumentos musicales, arcilla para modelar y generar espacios de juego tal como lo viene haciendo desde hace años con los demás alumnos.

La integración de Lucas resultó sencilla, a pesar de lo compleja que parecía al comienzo. Tanto el niño como sus docentes fueron encontrando modos de intercambio y vinculación que permitieron extender

y sostener la experiencia durante todo el nivel inicial. El proyecto que se había delineado en un comienzo solo para el año correspondiente a la sala de 3 años se extendió a las salas de 4 y 5 años.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta a nivel institucional fue el de posicionar a Lucas en el lugar de un alumno más de la escuela, sin beneficios ni prerrogativas "especiales".

Como Lucas tenía dos hermanos mayores que cursaban su escolaridad en la institución, el niño era muy conocido por los compañeros de ambos, por esto siempre había algún alumno que lo saludaba, lo buscaba, lo invitaba a pasear por la escuela o le compraba alguna merienda.

Esta circunstancia lo situaba en un lugar diferente al de sus compañeros y obstaculizaba su integración escolar, ya que más de una vez perdía espacios propios de juegos y construcciones con pares por estar ubicado en objeto de los cuidados de otros.

El trabajo se orientó en primera instancia hacia los grupos de los hermanos de Lucas, luego se extendió al alumnado en general y por último se incluyó a todo el personal.

ADECUACIONES CURRICULARES. MÉTODOS Y RECURSOS

Las adecuaciones que se reseñan a continuación se corresponden con el cursado del último año del nivel inicial, sala de 5 años.

Lucas cumplió 8 años en el transcurso de ese año lectivo.

Comunicación interdisciplinaria

A lo largo del nivel inicial, se pautó con cada docente una forma de intercambio que nos garantizara la comunicación cada vez que la necesitásemos, más allá de las visitas habituales que yo realicé a la escuela.

La maestra de la sala de 5 años prefería contactarse a través de un cuadernillo que Lucas tenía siempre en su mochila. En él se registraban los mensajes más significativos y de esta manera se mantenía un diálogo fluido entre los docentes, la familia y los terapeutas. Esos escritos constituyeron un reflejo fiel del trabajo realizado durante el año, un testimonio al estilo de un cuaderno de bitácora.

El siguiente es uno de los escritos de los docentes de Lucas que muestra la forma en que pudimos sostener un contacto asiduo y fecundo.

> *Hola, María José. Hoy es el primer día que usamos la cartuchera, tenemos lápices negros, fibras, lápices de colores, tijera, goma de pegar y sacapuntas. Decidimos que el primer dibujo te lo vamos a mandar a vos con Lucas. Tardamos en contestar tu carta porque estuvimos muy ocupados pintando, dibujando y ensayando para la fiesta de los jardines. Salió todo muy bien, hicimos una suelta de globos con mensajes, soltamos 250 globos. Esperamos que algún nene los encuentre y nos conteste. A Lucas lo que más le gustó fue atravesar el "aro de fuego" haciendo la tumba carnera sobre una colchoneta mientras se encontraba la canción de la Hormiga Voladora. Estuvo muy atento y concentrado durante toda la fiesta.*
> *Volviendo al circo, el elefante no estuvo, seguramente no se debe haber curado, pero igual estuvo bárbaro. Los payasos nos hicieron pasar al escenario y nos hicieron jugar y bailar.*
> *Te mandamos muchos besos voladores de las hormigas acróbatas.*
> *Saludos, la seño.*
> *P.D.: En la próxima nota te envío los temas nuevos que vamos a trabajar. El miércoles con el profe de música, Rubén, vamos a grabar las canciones que más cantamos en el Jardín.*

En notas anteriores la maestra ya había anunciado que comenzarían a utilizar la cartuchera. Una de las dificultades diarias de Lucas era la restricción de la información que habitualmente circulaba dentro de la sala a través de la oralidad, que de alguna manera se pudo salvar a través de este registro escrito. De esta manera fuimos teniendo acceso a mucha información que, si no hubiera existido este cuadernillo, se hubiera perdido como consecuencia del condicionamiento lingüístico del niño. Una manera de andamiar el ordenamiento espaciotemporal de las actividades fue ubicarlas en un almanaque donde Lucas "visualizaba" el transcurso del tiempo.

Este mensaje anticipado permitió que Lucas pudiera señalar en su calendario el día en que estrenaba cartuchera y así preparar los útiles escolares, rotularlos, guardarlos, etc. En la nota, la maestra escribió un comentario acerca de la visita al circo, evento que también fue tramitado con la debida anticipación. Apenas se confirmó

la visita, se dibujó una carpa de circo y el transporte escolar en el almanaque. Lucas vio algunos videos que le permitieron tener cierta idea del paseo que realizaría, familiarizarse con los animales y cuadros que vería y también llevar material gráfico a la escuela, que compartió con sus compañeros a medida que preparaban la excursión.

Más adelante, cuando analicemos la producción en el apartado "Interacción cooperativa en la producción gráfica", volveremos sobre el tema del circo.

Retomando la cuestión de la comunicación interdisciplinaria, vemos que entra en escena el profesor de música. En la posdata de la nota de la maestra, se hace mención a la grabación de las canciones que cantaban con más frecuencia en el Jardín y que los alumnos realizarían con el maestro de música.

Este recurso es muy útil, no solo con alumnos que tienen dificultades de lenguaje, sino también con aquellos que presentan síntomas de relevancia en la función mnésica. Acceder a las canciones por fuera del registro áulico ofrece la oportunidad de contextualizar el sentido a través de enlaces asociativos explícitos que posibilitan tanto su comprensión como su evocación. De esta manera se favorecen las vinculaciones, asociaciones, relaciones y generalizaciones que resultan conflictivas para el alumno.

El disponer de las canciones grabadas en el CD y de las letras que envió el profesor Rubén le permitió a Lucas desplegar el sentido de los textos que a diario canturreaba sin tener idea alguna acerca de qué trataban.

Este trabajo revela una vez más una situación sostenida cotidianamente en las aulas, a la que ya me he referido en otras oportunidades, y que muestra "niños que parecen estar enajenados del aprendizaje sistemático, repitiendo saberes de otros, tal como los otros los dicen, sin saber por qué ni para qué, sosteniendo la copia y el adiestramiento como única posibilidad frente al aprendizaje sistemático, en lugar de erigirse como sujetos constructores de sus propios saberes". (Borsani, en Borsani y Gallicchio, 2000: 124).

La escuela regular donde los alumnos con hipoacusia cursan su escolaridad contemplados en proyectos de integración educativa debería ser adjetivada como "oralista" o "normoyente" en vez de

como escuela "común", de ahí lo imprescindible que resulta arbitrar métodos y recursos que contemplen el importante condicionante lingüístico que se impone en estas circunstancias.

Veamos el trabajo realizado en la apoyatura extraescolar con las letras y el CD que envió el profesor de música. Se tomaron dos canciones, una referida al grillo y la otra a la bandera.

Cuando comenzó a sonar la canción del grillo, Lucas empezó a realizar movimientos rítmicos con ambos brazos desplegándolos hacia adelante y recogiéndolos hacia atrás, tal como lo hacen los grillos con sus patas, aunque no tenía noción de lo que esto significaba ni mucho menos del enlace que existe entre la canción y la coreografía por él desplegada. A través de imágenes intenté explicarle, a grandes rasgos, la relación entre la mímica que él realizaba y el texto de la canción, ante lo cual el niño abrió la boca y los ojos con gran asombro, y armando un mínimo enlace entre significado y significante, puso en escena otros tramos de la representación aprendida en la escuela. Pareciera ser que de pronto algo de la significación se articuló y que la comprensión de lo enunciado en la canción permitió también la elaboración del concepto.

Una situación similar se presentó con la canción de la bandera, ya que de repente, con la ayuda de la mediación semiótica establecida, Lucas comprendió por qué el movimiento que hacía con sus manos se relacionaba con la enseña patria que subía por el mástil y no con otras posibles significaciones que él podría haberle atribuido.

Seguramente Lucas no logró una real comprensión de cada canción, ni tampoco le pudo atribuir un sentido fiel a cada una de las representaciones que él ponía en escena junto con sus compañeros. Sin embargo, entendió que la primera canción se refería a un animalito que él podía reconocer, el grillo, que dormía en una cama y no en un frasco de vidrio, porque lo vio dibujado y ese dibujo se vinculaba con los gestos que él y sus compañeros realizaban.

También pudo comprender que la segunda canción se refería a la bandera que se mueve en el viento, que la tercera hablaba de un gusano que fumaba en pipa y la otra canción de una tortuga. Este enlace establecido a partir de un recurso sencillo como es la grabación de un CD le permitió participar con más pertinencia de las rutinas musicales que forman parte del colectivo escolar.

Podríamos argumentar que Lucas logra una síntesis de sentido en colaboración con otro, en este caso el adulto, que le ofrece instrumentos culturales del orden de la representación gráfica, la dramatización, los signos y las palabras.

Si bien creo que esta mirada es en rigor cierta y válida, no basta para cerrar la justificación. A este aspecto debemos obligatoriamente sumar el profundo deseo de aprender de este niño, su disposición a comunicarse y a establecer lazos con el otro, con lo que articulamos la subjetividad al proceso de aprendizaje que potencia el desarrollo.

Lectura anticipada

A medida que Lucas avanzaba en el cursado del nivel inicial, se iba afianzando su pertenencia al grupo y comenzaba a aceptar mejor las restricciones lógicas que le imponía esta nueva etapa educativa.

El espacio del juego, de las construcciones con cubos, el de las actividades plásticas o el vínculo con los pares no eran lo que le producía mayores dificultades, sino que estas surgían en aquellos espacios donde los condicionantes se vinculaban con las restricciones comunicativas.

Los docentes comentaron que Lucas presentaba problemas en la hora de la ronda, del saludo diario, en la asamblea, en el espacio destinado al cuento o en cualquier otra actividad mediatizada por el lenguaje. En estas circunstancias el niño permanecía sentado junto a sus compañeros tan solo unos minutos, ya que no le interesaba la propuesta. Como se aburría, se levantaba, llamaba a algún compañero para ir al patio a jugar a la pelota. Todo esto provocaba inevitablemente desorden en la clase y alteraba el clima de interés y motivación que el docente había logrado.

Esta actitud de Lucas, que podría ser leída como una inconducta, nos habla a las claras de un niño activo, quien, ante el malestar de no poder participar en la clase, busca una instancia posible acorde a sus intereses y a sus expectativas, y genera una escena lúdica en la cual desenvolverse. Pero la búsqueda emprendida, comprensible desde el lugar del niño, no era la esperada por los docentes, ni resultaba beneficiosa para él ni para su grupo de pares.

El desafío entonces radicaba en cómo suplir o compensar las restricciones lingüísticas.

Recurrimos a la lectura anticipada. Recurso muy interesante que se puede implementar en todas las materias y en todos los niveles de la escolaridad, tal como veremos más adelante.

En este caso se acordó que la maestra le enviara con la debida antelación el texto o el tema (cuento, poesía o noticia) con el cual trabajarían, para que Lucas pudiera acceder con tiempo a la idea central de la clase.

Según cuál fuera la situación, el andamiaje era realizado en casa con alguno de sus padres o en el espacio clínico con un terapeuta del equipo interdisciplinario.

Para que Lucas pudiera acceder a la información que se transmitía en la clase, se realizaron las adecuaciones textuales[1] pertinentes, se diseñaron viñetas y dramatizaciones que suplían de alguna manera aquello que el lenguaje no le revelaba.

El abordaje previo del texto o concepto que se iba a trabajar le permitió a Lucas llegar a la clase con cierta noción sobre el tema, los personajes, el escenario de la acción y las circunstancias mínimas que se despliegan en la clase y que posibilitan no solo comprender el sentido de lo que sucede en el aula, sino también participar de las actividades posteriores con cierta pertinencia y fundamento.

Uno de los lineamientos de la integración educativa es lograr ámbitos donde la interacción y la cooperación andamien los procesos de aprendizaje. Como vimos anteriormente, Lucas quedaba con frecuencia por fuera de estos registros. A partir de la lectura anticipada, pudo ubicarse en los escenarios de intercambio linguístico con una idea mínima acerca de lo que se transmitía en la clase y pudo inferir en forma general si se trataba de la historia de un animal, si se refería a la germinación o a la vida de un prócer. El campo conceptual y la red semántica explicitados de antemano ofician como un marco referencial de andamiaje para la tarea áutica.

El material elaborado en la lectura anticipada se entregaba a la maestra para que dispusiera de él oportunamente, acompañara sus

[1] Para ampliar el tema de adecuaciones textuales, véase: Borsani, María José, *Adecuaciones curriculares, apuntes de atención a la diversidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001, p. 93.

relatos con los dibujos, los gráficos o las viñetas con las que estaba familiarizado el alumno y se los facilitase cuantas veces fuera necesario.

La maestra percibió que otros aprendices se veían beneficiados con estas adecuaciones y buscaban sentarse cerca de Lucas para acceder a la mediatización de la información a través del material gráfico. El hecho de que las estrategias de lectura anticipada, pensadas para Lucas, les sirvieran a varios de sus compañeros corrobora que más de una vez un recurso pensado y diseñado originariamente para lograr la inclusión de un alumno con NEE (derivadas del condicionamiento impuesto por alguna discapacidad) es útil para otros alumnos, con o sin discapacidad. Es por esta razón que, adscribiendo a la conveniencia de diversificar la propuesta curricular, estas estrategias resultan beneficiosas para la población educativa en sentido amplio e irrestricto.

Organizador del tiempo y del espacio

En las actividades de la vida diaria escolar, Lucas se manejaba con la información que obtenía del contexto áulico. Tenía muy incorporadas las rutinas de la jornada, lo que le permitía ordenarse en el tiempo y en el espacio con bastante soltura. Ante una duda, miraba lo que hacían sus compañeros y con esos indicios lograba organizarse.

El problema se presentaba cuando, a pesar de que la secuencia de trabajo fuera la habitual y que se explicitaran las pistas conceptuales, Lucas no lograba develar la propuesta o confundía el mensaje. Un ejemplo de esta situación fue el día que Lucas salió del aula suponiendo que se dirigían a la sala de música, como lo hacían habitualmente después de merendar, y por un inesperado cambio de horario del que no se había enterado, todos sus compañeros se dirigieron al taller de plástica y solo él tomó la dirección opuesta.

Estas circunstancias en las que irrumpía lo impredecible dejaban a Lucas en evidencia, por fuera del registro grupal, y eran vividas por él con mucho enojo, se ofuscaba tanto que difícilmente podía salir del malestar que lo embargaba. Más de una vez un mal momento como este lo abatía a tal punto que ya no retornaba con alegría a las actividades grupales. Si bien las maestras trataban de informarle con antelación las posibles modificaciones de las actividades diarias, esta estrategia no siempre resultaba eficaz.

Diseñamos entonces un organigrama espaciotemporal, en una tabla de doble entrada que se colgó en una pared del salón a la vista de todo el grupo. Este gráfico tenía cinco columnas verticales, que se correspondían con los días de la semana, divididas horizontalmente en cuatro espacios sucesivos que se vinculaban con los cuatro tramos de la jornada escolar. En cada una de estas zonas, se ubicaba la actividad correspondiente a ese día.

Para representar cada hecho o acción, se establecieron íconos convencionales consensuados con todo el grupo. Es decir, pinceles significaba "plástica"; zapatillas, "educación física"; instrumentos musicales, "música"; ollas y sartenes, "taller de cocina"; un libro, "la hora del cuento"; el colectivo, "paseo"; taza y masitas representaban la "merienda".

Todos los días, al ingresar al aula, la maestra y los chicos organizaban la jornada poniendo las fichas según la actividad que iban a realizar. Ahí quedaba plasmada la organización espaciotemporal del día, a la que podía recurrir no solo Lucas, quien resultó muy beneficiado con este recurso, sino también cualquier otro compañero que en algún momento necesitase orientarse con el organigrama.

Pasados varios años de esta experiencia, me encontré con la maestra de Lucas, quien me comentó que el organigrama diseñado en su origen para ese niño (al cual le han agregado otros íconos y algunas palabras) ha pasado a ser un elemento más de la sala, por lo que resulta ser un recurso altamente significativo a la hora de ordenar los lugares y los tiempos.

Interacción cooperativa en la producción gráfica

Retomaremos el tema del circo ya mencionado en el apartado sobre comunicación interdisciplinaria. Tal como vimos, un trabajo previo al paseo al circo permitió a Lucas tener una idea anticipada de la excursión que realizarían, disfrutar de los preparativos, disponer su merienda especial y subir al transporte sabiendo con certeza hacia dónde se encaminaba.

Luego del paseo, la maestra escribió en el cuaderno de comunicaciones apreciaciones sobre la experiencia vivida que ayudaban a interpretar lo que Lucas intentaba transmitir a su regreso. En la nota enviada por la maestra, se puede leer que la mascota del grupo (un muñeco de la altura de los chicos con forma de hormiga voladora) via-

jó con ellos, que Lucas subió al escenario, que hubo payasos y demás apuntes que resultan muy valiosos.

Con respecto a las actividades posteriores a la visita al circo, la maestra propuso evocar la experiencia vivida a través de relatos, dramatizaciones, proyección de una breve filmación y vista de fotos. Luego entregó hojas para que los chicos plasmasen sus dibujos.

Analizar algunas de las producciones infantiles nos permite tener una idea aproximada acerca del desempeño gráfico de estos niños. Observándolas es posible inferir lo mucho que los impactaron los payasos y la importancia que le otorgaron estos niños a la mascota del grupo, casi el lugar de un par, pues viajó con ellos, intervino en su calidad de muñeco animado en las actividades de la vida diaria y apareció representada en la mayoría de los dibujos. Hubo producciones muy elaboradas, con detalles y colores, y también sencillas, pero en todas aparecieron escenas vinculadas con el paseo.

El grupo estaba muy interesado en el sistema de representación escrita. Los alumnos manejaban formas fijas, solicitaban los modelos a su maestra y los incluyeron en sus dibujos. Acá aparece el campo escritural vinculado al circo.

Las escrituras espontáneas de estos niños se condicen con la etapa silábica de la construcción del sistema escritural, es decir, de una marca por sílaba (Ferreiro y Teberosky, 1979).

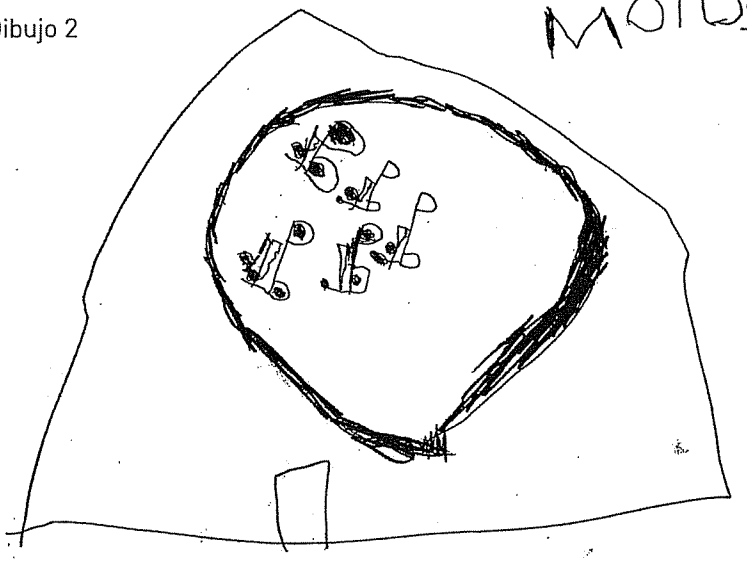
En el dibujo 1, Lucas representó "las motos del circo". Si sabemos qué quiso graficar este niño, es posible distinguir claramente la esfera de metal, las motos y el intento de reproducir el movimiento de los vehículos, plasmado en los rayones circulares.

Este dibujo cobra su real valía si podemos historizar la producción.

Cuando la maestra entregó las hojas y los niños comenzaron a dibujar, Lucas representó una figura humana, para lo cual ya había logrado cierta destreza y habilidad. Realizó lo que podríamos llamar "pedagógicamente correcto", es decir, un dibujo aprendido, que respondía a la propuesta pedagógica, con un formato preestablecido, en el tiempo y el espacio estipulados, cumpliendo así con el requerimiento del adulto. Pero cuando alzó la vista de su dibujo, Lucas observó las producciones de sus compañeros y cuando vio la de uno de ellos (dibujo 2), rompió su dibujo y le pidió a la maestra otra hoja, donde realizó una nueva versión, a partir del andamiaje de un par.

Dibujo 1

Dibujo 2



El dibujo de su compañero ofició de herramienta cultural, de mediador simbólico, ubicado al alcance de Lucas. Podríamos pensar que la mediación del contexto cultural ayudó a este niño en su relación con el objeto de conocimiento, lo que constituye todo un acto de significación. La producción de un par, en este caso el dibujo de las motos, propició y andamió en Lucas un nuevo aprendizaje, fruto del intercambio que se establece en la ZDP.

"La Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 2000: 133).

Apoyándonos en los conceptos vygotskianos como justificación teórica de lo acontecido, podemos inferir que en la situación descripta se produce un pasaje de "estado de menor a mayor conocimiento", en un proceso en el que el aprendiz asimila algo compartido, se trate de un sistema semiótico, de la resolución de problemas o, como en este caso, de una producción gráfica, que le permite revisar y reorganizar sus propios sistemas de conocimientos.

El dibujo de Lucas no es la copia de un modelo, no es una imitación estéril ni vacía de sentido, sino que constituye una verdadera construcción, en la que el sujeto se apropia de un dispositivo instrumental que encuentra en el intercambio nutriente con su grupo de pares.

El concepto de ZDP nos señala una nueva dimensión del papel de la imitación en el aprendizaje. "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean" (Vygotsky, 2000: 136). Los niños internalizan el conocimiento externo, producen aprendizaje y generan desarrollo.

Al lograr graficar las motos, con la intermediación del dibujo del par como guía y soporte, Lucas conquistó su propia producción independiente y autónoma. Este niño produjo desarrollo al pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal.

La ZDP arbitró en este caso como un espacio donde, por mediación de la colaboración, Lucas alcanzó un nivel superior en el desarrollo gráfico.

Lucas, sus pares y docentes se nutrieron mutuamente del sistema sociocultural que habían construido en forma interactiva, lo que ya constituye una ZDP Colectiva.

Mateo es otro niño de este grupo con dificultades en su proceso de desarrollo que se ve favorecido por el intercambio fructífero con sus pares. Si bien no me explayaré en su casuística específica, me interesa señalar que, al igual que Lucas, fue evaluado por la escuela especial, ya que en principio se pensó que ese sería su espacio pedagógico, pero en ambos casos se consideró que sería la escuela común la que le ofrecería un ámbito de intercambio más rico, estimulante y enriquecedor del desarrollo.

No todos los alumnos con problemas de aprendizaje se benefician concurriendo a la escuela regular, sino que más de una vez es la escuela especial el espacio propicio donde ellos pueden aprender. Pero estos dos casos puntuales son claros ejemplos de que, en ciertas oportunidades, la vida escolar debidamente mediatizada en función del conocimiento por construir, con maestros que pueden andamiar y regular la interacción grupal, propicia el aprendizaje y genera el desarrollo de todos los alumnos que construyen y comparten ZDP como construcción colectiva.

Seguramente ni Lucas ni Mateo hubieran encontrado en la escuela especial los diversos y múltiples modelos y formatos representacionales que se les ofrecieron en la escuela común.

El ámbito de producción de este grupo resultó ser un terreno propicio desde el cual se establecieron los intercambios y el desarrollo de las estructuras de conocimiento. Podemos conjeturar que este espacio de encuentro resultó movilizador y estimulante para todos los aprendices, pero con mayor certeza para Lucas y Mateo, ya que les permitió desplegar aquel potencial que solo es jerarquizado en la interacción cooperativa grupal, al tiempo que les posibilitó apropiarse de los instrumentos culturales desde un encuentro intersubjetivo que, en el mejor de los casos, puede propiciar una construcción intrasubjetiva.

Para completar la serie de dibujos, se presenta la cancha de fútbol realizada por Lucas (dibujo 3), que es solo un año calendario posterior al dibujo de las motos. Resulta una muestra elocuente del despliegue constructivo de su autor.

Dibujo 3

SEGUIMIENTO Y OBSERVACIONES

Recordemos que, en sus inicios, este proyecto fue diseñado para un año, el que se corresponde con la sala de 3, y que con posterioridad se extendió a la sala de 4 y a la de 5 años. Finalizado el ciclo lectivo de la sala de 5 años, se cerró el proyecto de integración educativa de Lucas en el nivel inicial.

Llegados a este punto, al evaluar a Lucas fue posible detectar que sus estructuras de pensamiento eran aún las del período de pensamiento preoperatorio (Piaget, 1974), características del nivel inicial, mientras que las estructuras de sus compañeros ya se acercaban a las de un pensamiento operatorio, lo que les permitió iniciarse en la escuela primaria. Se planteó entonces la disyuntiva acerca de la futura ubicación escolar de este niño. Continuar en el nivel inicial podía ser una opción cognitiva posible, ya que la propuesta cotidiana estaría acorde a sus posibilidades. De ser así, Lucas permanecería otro año en un espacio donde las actividades y las rutinas eran para él muy conocidas y estaría con niños muy chicos.

Desde una mirada estrictamente cognitiva, certera y válida, Lucas se beneficiaría permaneciendo en espacios que respetasen su ZDP, lo que implicaría continuar en el nivel inicial un año más y perder su grupo de pertenencia, que pasaba a primer año de la escuela primaria.

La oferta educativa para alumnos que presentan NEE como las de Lucas no es muy amplia y se ubica entre dos ámbitos dispares y complejos. Por un lado está la propuesta de la escuela tradicional, que plantea de antemano una brecha importante entre lo que se ofrece en un primer año y lo que este aprendiz podría hacer, y asevera que lo diario se distanciaría de su ZDP. Por el otro lado, está la escuela especial, que nos vuelve a plantear la precariedad representacional que habría en el intercambio entre pares, en especial teniendo en cuenta los logros que Lucas había tenido durante sus años en la escuela común.

Un sujeto con discapacidad no es un niño eterno, por lo que, más allá de su nivel de pensamiento, necesita estar atravesado por demandas que propicien su estructuración subjetiva y lo ayuden a desprenderse de la retención en lugares infantiles. Siguiendo esta línea de pensamiento, se propuso que, si bien Lucas presentaba estructuras de pensamiento preoperatorio y no había desplegado aún las bases conceptuales para la construcción de los sistemas de representación simbólica de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), el número y el cálculo (Piaget y Szeminska, 1967) a la que se abocan los alumnos del primer año de escolaridad básica, se vería beneficiado si continuaba la experiencia educativa con su grupo de pertenencia y era promovido a la escolaridad formal.

En esta propuesta se privilegió la pertenencia de Lucas al grupo, que fue considerado como un espacio potenciador de su desarrollo, donde él se ubicó como un alumno más. Como este niño no estaba posicionado dentro del grupo en el lugar del asistido ni del "discapacitado", se consideró que le resultaría beneficioso ingresar junto a sus pares a nuevos códigos y normativas institucionales que lo demandaran desde otro lugar.

Considerando estas cuestiones puntuales, la institución accedió a extender el proyecto de integración al primer año de la escuela primaria, con adecuaciones curriculares de consideración; que se tornaron más puntuales y específicas a medida que se avanzaba en la escolaridad.

Durante el transcurso de ese período lectivo, Lucas pudo apropiarse de una cultura escolar más reglada y exigente que la conocida hasta el momento. Tuvo que someterse a la normativa institucional, adaptarse a una administración horaria estricta y tolerar las restricciones lógicas de este nuevo trayecto escolar. Adquirió hábitos de tarea escolar, mayor autonomía de trabajo, aprendió el uso y el cuidado de los útiles escolares, logró un compromiso con su lugar de alumno y una idea de responsabilidad. Tomó conciencia de sus limitaciones y de sus potencialidades. Si bien no aprendió a leer ni a escribir, comenzó a interesarse por el mundo de los números y de las letras, y se aventuró en las primeras conceptualizaciones en torno al universo simbólico de representación gráfica. Aprendió el nombre de todos sus compañeros, de sus maestras, los días de la semana, reconoció el cuaderno de cada materia, nombró los colores, nominó las comidas que le ofrecían en el comedor, disfrutó de los recreos y sufrió las sanciones que le impusieron sus mayores.

Durante un período de ese año hubo, a pedido de la docente titular, una maestra integradora que acompañó el proceso dentro del aula.

Lucas continuó con este grupo durante segundo, tercer y cuarto años de la escolaridad básica. Intervino una maestra integradora en horario reducido. Con apoyatura del equipo interdisciplinario, se diseñó un proyecto de integración individual con adecuaciones curriculares significativas. La escuela especial convalidó esta integración.

Es posible que se plantee una integración compartida entre ambas instituciones para los años venideros. También se consideró el acercamiento a la lengua de señas.

Lucas aprendió a andar en bicicleta sin rueditas, a montar a caballo y a jugar al básquet. Coleccionó figuritas, con las que mantuvo largas competencias con sus compañeros de escuela. También concurrió al taller de cocina, que se perfiló como una actividad convocante, donde se especializó en postres.

Lucas tiene un certificado de discapacidad según se corresponde con la ley de 1997, decreto 782-97, del Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad de la República Argentina. Este certificado asegura la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad, para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos relacionados con la temática.

El certificado de este niño, en un apartado referido a su discapacidad, lo ubica en la categoría "multiimpedido". Pero si yo tuviera que expresar en una sola palabra su diagnóstico, elegiría en primer término la palabra "sujeto"; si pudiera agregar otra, en segundo lugar diría "multicapacitado"; recién después señalaría los condicionantes de relevancia que impone la discapacidad, porque creo que este es el orden en que se categorizan en Lucas.

2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS NO TRADICIONALES

Primer ciclo de la escolaridad básica

Un ser humano tiene todo por ganar si no recibe de un miembro de la sociedad un veredicto inapelable.
MAUD MANNONI

LUCIANA

Luciana comenzó su primer año de la enseñanza primaria con 8 años cumplidos.

Es una niña muy decidida, de carácter fuerte, acostumbrada a moverse en un mundo de adultos, donde es muy considerada y hasta consentida. A pesar de su corta edad, hace gala de un gran sentido del humor, ácido y al límite de la ironía. Disfruta mucho conversar con adultos y niños. Le gusta estar con pares, aunque le cuesta considerar el punto de vista ajeno, sobre todo cuando no coincide con el propio.

Luciana tiene una gran necesidad de juego y posee una actitud activa y frontal ante los objetos y las situaciones lúdicas. Con frecuencia intenta torcer las reglas pactadas con antelación para evitar la pérdida o la sanción.

Su vida social infantil se restringe al ámbito escolar: sus amigos son sus compañeros de curso. Le gusta dibujar, recortar, pegar, pintar, jugar en la computadora, ver películas, novelas y programas infantiles en la televisión.

Esta niña hace un esfuerzo ciclópeo para trasladarse por sus propios medios, pues para caminar necesita de una persona, pared o ba-

randa que le sirvan de sostén. Se mueve con notable soltura apoyada sobre una gran pelota. Puede nadar con libertad y disfruta de esta actividad.

El trastorno motor que presenta Luciana responde al cuadro clínico denominado parálisis cerebral, que se caracteriza sobre todo por la inhabilidad para poder controlar completamente las funciones del sistema motor, afecta el tono muscular, la postura y el movimiento. Es causada por una lesión de una o más áreas específicas del cerebro, pero no de los músculos. La parálisis cerebral no es una enfermedad, no es contagiosa ni progresiva.

En Luciana, además, se asocian estrabismo bilateral convergente, trastorno del lenguaje, retraso cognitivo moderado y componentes afectivos asociados.

BREVE HISTORIA ESCOLAR

En los primeros años de la infancia, Luciana concurrió a guarderías donde estableció los contactos sociales inaugurales con pares. Fueron experiencias esporádicas, acotadas, inestables y poco convocantes.

A los 5 años, la niña ingresó a una escuela común del barrio donde vive y cursó sala de 4 años, con una adaptación al mundo institucional un tanto compleja. Priorizando la integración social y los vínculos que la alumna pudo establecer, fue promovida a sala de 5 con su grupo de pares. A mediados de este nuevo ciclo lectivo, me sumé al grupo de trabajo, ya que la escuela solicitó asesoramiento pedagógico por algunas cuestiones sintomáticas que se generaron durante el transcurso de la jornada escolar.

Luciana disfruta de las actividades libres, de los espacios de juego y de toda otra actividad que no ponga en evidencia sus dificultades. Le gusta cantar y dramatizar canciones, pero se opone a cualquier actividad gráfica. Cuando constata la diferencia entre su producción y la de sus compañeros, se enoja mucho. Más de una vez el malestar la llevó a romper los dibujos de sus pares, lo que le ocasionó mayor desazón y generó serios conflictos vinculares.

La docente comenzó a trabajar sobre las inferencias lógicas que los niños de esta franja etaria hacen sobre el sistema escritural y el numérico, pero Luciana no sintió interés alguno al respecto. En estas clases, la niña se irritaba y provocaba situaciones grupales difíciles de resolver. Se hizo evidente que este tipo de actividades la excedían y eran vividas como una hiperexigencia, ante la que se rebelaba con modos conductuales que se volvían en su contra.

Después de varios movimientos grupales y adecuaciones curriculares pensadas junto a los docentes y el equipo técnico de la escuela, se decidió trabajar, por lo que restaba de ese año, con la modalidad de lo que en su momento llamamos "nivel inicial abierto" o "nivel inicial no graduado", que consiste en ofrecer al aprendiz distintos espacios que no estén condicionados por el grupo de pertenencia, sino por el tipo de actividad que se realiza. Así, mientras que el grupo de 5 años –grupo original de pertenencia de Luciana– trabajaba con letras y números, a ella se le ofrecía alguna actividad adaptada especialmente o asistir al taller de música o al de cuentos, donde trabajaban los alumnos de la sala de 4 años. Así, la niña fue alternando los espacios curriculares de la sala de los niños de 5 años con los de 4 años, con los que compartía más intereses y cuyas propuestas resultaban acordes a su posibilidades. De esta manera se generó aprendizaje, ya que las estructuras cognitivas de los pares eran más cercanas a sus propias inferencias, por lo que el intercambio resultó nutricio.

Esta nueva opción la ayudó a construir conocimiento en su ZDP y no en un nivel potencial, hasta entonces inalcanzable, como se le había propuesto hasta este momento.

El nivel inicial de esta escuela contaba con una maestra auxiliar que rotaba por los grupos según las necesidades institucionales. Ella resultó ser una persona clave en la nueva modalidad de trabajo, que acompañó a Luciana en los primeros momentos de implementación del nivel abierto, andamió el vínculo con los otros chicos y docentes, y la ayudó a sostener las actividades emprendidas. A medida que Luciana iba mostrando mayor seguridad y autonomía, la docente auxiliar fue disminuyendo su presencia en el aula.

A partir de esta apertura del espacio pedagógico, la niña comenzó a moverse dentro del nivel inicial con mucha soltura y libertad, al punto de elegir ella misma el grupo con el que prefería compartir el trabajo. En un principio, Luciana conservó su grupo de pares de sala de 5 años y a las maestras referentes, ingresó a esa sala con estos

compañeros y cumplió con ellos los rituales cotidianos, como la merienda. Desde este espacio referencial, ella empezó a transitar los otros ámbitos, pero a medida que fue transcurriendo el tiempo esta ecuación comenzó a invertirse.

Al cobrar más seguridad y pertenencia en otros ámbitos escolares, Luciana se fue desprendiendo de su grupo originario y permanecía tiempos más prolongados con los niños de la sala de 4 años, e incluso prefería merendar con ellos. La última separación espontánea se produjo sobre fin de año, cuando un día, al ingresar a la escuela, la niña le pidió a su madre que la dejara en la sala de 4. Este acto de Luciana fue la confirmación de que ella se vería beneficiada si recursaba sala de 5 con su nuevo grupo de pares, con el que había establecido ZDP Colectiva.

Llegado el fin de curso, Luciana participó de la ceremonia de colación de sus compañeros que dejaban el nivel inicial y del acto de sus nuevos camaradas.

Al año siguiente cursó sala de 5 años. No se presentaron mayores situaciones problemáticas. La niña ya conocía a sus compañeros, participó como una más de los juegos y propuestas áulicas y pudo resolver los conflictos sociales sin demasiada intervención del adulto. Los desafíos cognitivos estaban a su alcance y solo se implementaron adecuaciones curriculares de acceso vinculadas al traslado por la institución y a la producción gráfica.

Luciana se aventuró a transitar la prehistoria de la construcción de la lengua escrita, superó la etapa del etiquetado, comenzó a producir escrituras subjetivas y consolidó la hipótesis silábica.

Sobre fines de ese año, los conflictos escriturales lógicos de ese momento de construcción del sistema la promovieron a la etapa de transición silábico-alfabética, tal como sucedió con muchos de sus compañeros.

El concepto de cantidad con el que se manejaba Luciana estaba aún regido por la percepción, y no podía establecer todavía relación término a término entre los elementos de los conjuntos. Los criterios clasificatorios y seriales se condicen con este momento evolutivo preoperatorio.

Sus producciones gráficas estaban condicionadas por el componente apráxico, asociado a un trastorno visuo-grafo-motor que le dificultaba la organización en el espacio y en el plano gráfico (rotaciones especulares, dificultad en el pasaje de plano vertical a plano horizontal, problemas en la anticipación del manejo espacial, etc.). Sin embargo, durante ese año Luciana se animó a realizar algunos dibujos, andamiada y contenida por su maestra. Sus bosquejos, muy precarios e imprecisos en un principio, fueron cobrando mayor prestancia, hasta lograr el armado de escenas gráficas con monigotes y algunos elementos muy sencillos.

Cerrando ya el nivel inicial, no aparecieron espontáneamente números ni letras en sus trabajos gráficos, pero todos fueron autografiados con grandes letras en imprenta mayúscula.

Luciana necesitó ser respetada en los tiempos lógicos, no cronológicos, de adquisición del conocimiento y de la estructuración subjetiva, sin apresuramientos ni exigencias desmedidas.

A fin de año, cuando Luciana ya había cumplido los 8 años, se cerró la experiencia del nivel inicial y se la promovió a primer año de la escolaridad básica con su grupo de pertenencia.

Nos encontramos con una alumna que ingresa a la escolaridad primaria transitando algunos conflictos cognitivos similares a los de su grupo, portadora de los saberes básicos que habilitan al primer año de la escolaridad básica con sintomatología específica asociada, secuelar a su cuadro neurológico, que debió ser especialmente considerada en el proyecto de integración educativa.

Luciana logró pertenencia con su grupo de pares, las relaciones vinculares resultaron más sencillas y horizontales, se entusiasmó con el ingreso a la escolaridad primaria. Se mostró deseosa de ocupar ese lugar tan ansiado, resignado el año anterior, donde al decir de ella "van los chicos grandes". Ahora ella es "grande".

Se registró una notable disminución del nivel de angustia, de resistencia y de oposición que solía invadir su accionar y condicionar su desempeño pedagógico en los años anteriores. Logró esperar su turno, aunque todavía le costaba no ser centro de atención constante.

Una cuestión troncal que se planteó en ese momento es si la escuela común podía satisfacer las necesidades educativas especiales de Luciana o si era la escuela especial la que podía ofrecerle una propuesta más conveniente.

Luego de un profundo análisis en el que participaron efectores de educación especial, el equipo profesional que atendió a la niña, sus

padres y el plantel docente y directivo de la institución de educación regular interviniente decidieron que Luciana cursara su primer año de escolaridad básica en la misma escuela y con el mismo grupo con el que había finalizado el nivel inicial. Esta decisión se basó en el criterio de sostener que el espacio posible en la escuela especial no sería tan nutriente como resultaría la convivencia cotidiana con esta comunidad de pares. Aun sabiendo que esto implicaba un gran desafío institucional, se priorizó que la niña participara del día a día de la producción de la cultura escolar junto a los demás alumnos que albergaba esa escuela.

LA INSTITUCIÓN, RESEÑA DE LA EXPERIENCIA

Ante el pedido de matriculación de Luciana en el primer año de la escolaridad básica, la escuela primaria señaló, en forma clara y explícita, lo riesgoso de extender esta experiencia, efectiva en un ámbito reducido, a un espacio más amplio y complejo.

La posición de la escuela general básica señala una realidad, ya que no es lo mismo trabajar en integración educativa con cien alumnos dentro de un territorio acotado, adaptado edilicia y mobiliariamente a las necesidades etarias, con personal idóneo y cierta experiencia en integración educativa que plantear una integración en un ámbito donde cursan ochocientos alumnos, en distintos espacios y horarios, con una infraestructura edilicia compleja, con barreras arquitectónicas reales y con docentes que tienen varias cátedras en diferentes cursos.

Tal como señalé en el comienzo de este capítulo, podríamos adjetivar a esta escuela como una institución tradicional de la zona, ya centenaria, que cuenta con el prestigio de ser la más antigua del radio, con fuerte raigambre y trayectoria reconocida por la comunidad. Su propuesta curricular es cerrada y sus cursos son numerosos.

A pesar de este perfil conservador, desde hace algunos años la escuela comenzó a tener cierta apertura hacia las NEE de sus alumnos, y llevó adelante varios proyectos de integración educativa. Desde esta realidad fue que planteó, con meridiana claridad, sus reparos a este proyecto de integración, lo cual nos colocó ante una disyuntiva. Por un lado, estas objeciones debían ser debidamente escuchadas, mensuradas y analizadas, pues no se trataba de simples resistencias

al cambio o excusas que enmascaraban decisiones ya tomadas, sino todo lo contrario, la mayoría de ellas eran observaciones institucionales por demás válidas e interesantes.

Por otro lado, tampoco había que desestimar la posibilidad de que Luciana continuara su experiencia educativa con el grupo con el que había aprendido a aprender, a jugar, a dibujar, a competir, con pares con los que había podido enojarse y reconciliarse, con los que discutía y conversaba, con los que estaba entendiendo que unas veces se gana y otras se pierde, con los que compartía la ilusión de usar uniforme el año próximo y a los que amaba entrañablemente. Pero por sobre todas estas razones, por demás atendibles desde la estructuración subjetiva, existía una cuestión pedagógica que justificaba y abonaba aún más este desafío: con estos compañeros Luciana había podido construir una zona de intercambio colectivo que propiciaba aprendizaje y que hubiera sido una pena perder.

Considerando ambas posturas, la institucional y la subjetiva, nos embarcamos en la construcción de un proyecto educativo posible a través de una productiva labor interdisciplinaria.

El trabajo institucional tuvo en cuenta varios aspectos, algunos vinculados con cuestiones estrictamente legales, administrativas, y otros referidos a la oferta pedagógica, a la metodológica y a las adecuaciones curriculares.

Al reseñar la experiencia educativa de Luciana en el primer tramo de la escolaridad, se pudo constatar la evolución del aprendizaje pedagógico y de las representaciones de los docentes acerca del alumno con discapacidad:

Primer año. Luciana comenzó con mucho entusiasmo el arduo trabajo de la construcción del sistema de representación escrita. Hacia fines del año lectivo, pudo escribir palabras bisílabas, aunque necesitó andamiaje para plasmar palabras de estructura más compleja. Fue capaz de leer oraciones sencillas, presentadas en letra imprenta mayúscula.
Reconoció los dígitos, aunque le resultaba compleja la comprensión de la estructura lógica del número y de los procesos de reversibilidad. Desplegó mayor producción lingüística, en los aspectos comprensivos y expresivos.

La escuela tenía una maestra auxiliar que cubría las funciones de una docente integradora y trabajaba en forma itinerante por las aulas acompañando la labor de la maestra de grado. Su asidua presencia en este primer año de escolaridad básica fue muy importante, ya que permitió andamiar a Luciana en su ingreso a la producción formal.
En un primer momento, la docente integradora se abocó al acompañamiento específico de esta alumna, para retirarse paulatinamente de esa función y en algunos casos operar tan solo como pareja pedagógica de la maestra titular del grado. Con el paso del tiempo, esta docente quedó a cargo del proyecto individual, que, tal como veremos más adelante, se diseñó para el aprendizaje de las matemáticas. En caso de que la maestra titular tuviera que pedir licencia, se tuvo la precaución de que fuera la maestra integradora quien la reemplazara.
Luciana fue promovida con su grupo, porque se consideró que había cumplido los objetivos básicos adecuados especialmente para ese año.

Segundo año. Luciana tuvo la misma maestra que el año anterior, y se posicionó como sujeto autónomo del aprendizaje pedagógico, más allá de los condicionamientos que impone su trastorno. Asistía a la escuela para aprender y disfrutaba al dar cuenta de sus saberes. Aceptó e implementó los recursos que se le ofrecieron para resolver o compensar su problemática, y accedió a que sus compañeros la ayudaran. Toleró la ausencia de su maestra referente y trabajó con la maestra reemplazante.
Se estableció adecuación específica contemplada como proyecto individual en el área de la matemática. A partir de esta decisión, se delinearon objetivos específicos del área, se seleccionaron contenidos graduados en relación con los progresos de la alumna y se articularon las evaluaciones en función de los puntos ya señalados. Recién hacia finales del segundo grado, consideramos que Luciana cumplimentaba los requisitos de acreditación de contenidos mínimos del primer grado de la escuela primaria, con serias dificultades en la estructura lógica del número y en los procesos de reversibilidad.
En las demás materias curriculares, se procuró que Luciana se aproximara a los núcleos de aprendizajes prioritarios, seleccionando los contenidos mínimos a los que se pretendía que accediera, para lo cual se diseñaron las adecuaciones pertinentes. Este criterio se sostiene hasta hoy.

Tercer año. En este año cambió la maestra titular, por lo que se trabajó estrechamente con la docente anterior y con la nueva maestra titular para articular proyecto y experiencia.
La niña soportó, con los avatares lógicos de la situación, el cambio de figura referencial. Hacia fin de año su maestra comentó: "Luciana es una más del grado". "Más de una vez me olvido de que hay una alumna con problemas en el aula, le gustan las ciencias y suele participar más que sus compañeros". "Sus compañeros suelen ayudarla, a veces le dicen 'Apurate que la seño va a borrar', si es necesario le escriben en el cuaderno cuando ella se atrasa". "Luciana ya no es más tema obligado de conversación en la sala de maestros". "A veces tengo que retarla, como a cualquier otro alumno, porque se distrae o charla con algún compañero".
La maestra de música comentó que Luciana trabajaba con entusiasmo en percusión: "Más de una vez, al separarse en grupos, queda en el de los instrumentos de viento y ella misma me avisa que se cambia por su dificultad en las manos. En otro momento esta situación me hubiera violentado. Ahora la tomo con naturalidad".
La mayoría de las adecuaciones fueron de acceso, excepto en el área de las matemáticas, que son específicas y significativas, y responden a una planificación debidamente delineada.
En algunas materias no fueron necesarias.

La discapacidad interpela al docente

En una de las reuniones mantenidas con la institución, en la que nos habíamos propuesto el tratamiento de métodos y recursos para implementar en el aula, el eje temático dio un giro tan importante que decidimos abordar previamente la subjetividad docente y recién después retomar nuestro objetivo de trabajo pedagógico.

Apenas se planteó el tema y se comenzó a esbozar la idea de trabajo, los maestros empezaron a preguntarse sobre el posicionamiento subjetivo ante la categoría "discapacidad". Se cuestionaron si debían corregir la producción de Luciana o aprobar todos sus trabajos, y si los corregían, cuáles eran los parámetros para hacerlo; si tenían que reprenderla como a los demás chicos o mantener un trato preferencial; cuáles eran los señalamientos que se le podían hacer; si la debían

consentir en todas sus demandas como alumna y como niña; qué se le podía exigir, cómo, cuándo y cuánto.

A la par de estos interrogantes, surgieron sentimientos de lástima, temor, compasión, que poco se relacionaban con la propuesta de trabajo áulico y que seguramente condicionarían la relación docente-alumno.

A medida que avanzaban las reflexiones, se podía pensar que las argumentaciones presentadas por los maestros estaban ligadas a las representaciones sociales que los adultos tienen en relación con la categoría "discapacidad". Se analizó entonces cómo en la escuela tradicional se sostenían, sin asidero, una serie de ideas, de prejuicios, sobre el tema y se trabajó acerca de la forma en que las representaciones sociales convalidadas desde los usos y las costumbres podían obturar el proceso de integración social y escolar de una alumna con discapacidad.

Otra de las temáticas que surgió fue el trabajo de los docentes con los padres. Por un lado, aparecieron las dudas sobre cómo informar a los padres de Luciana acerca de la marcha del proceso de aprendizaje, cómo manejarse con las correcciones, con las producciones y las tareas, con las evaluaciones, y el temor a que los padres "culpabilizaran" a los docentes por las dificultades de aprendizaje de la alumna.

También se manifestó cierta preocupación de parte de los maestros acerca de cómo podían llegar a reaccionar los padres si la niña se caía, se golpeaba o sufría algún accidente en la escuela. Se revisó con rigor la idea de que tanto los docentes como los padres de Luciana debían mantener las mismas normas, precauciones, previsiones y responsabilidades para ella y para los demás alumnos, con las salvedades lógicas debidas a su trastorno específico. Para esto, nos ayudó poder pensar cómo se habían conducido los docentes en situaciones similares con alumnos que no presentaban discapacidad, es decir, cómo se habían podido posicionar ante la emergencia, ante el grupo, ante el alumno y sus padres.

Por otro lado, surgieron dudas sobre cómo y qué informar a los demás padres del grupo, cómo manejarse si alguno de ellos planteaba, por ejemplo, que la maestra no se estaba dedicando con el debido celo profesional a todos los alumnos por tener que ocuparse de Luciana, que "se estaba nivelando para abajo" o que estaba decayendo la calidad educativa prometida para ese primer año de escolaridad formal.

Una vez revisadas estas cuestiones con los docentes, comenzó el trabajo con los padres. Las reuniones de padres ordinarias se consideraban como una importante instancia de reflexión institucional, en las cuales ellos podían preguntar y preguntarse sobre la escuela a la que enviaban a sus hijos, su proyecto educativo y también podían pensar la atención a la diversidad como un trabajo mancomunado de la comunidad escolar.

Una labor similar a la reseñada se realizó con el personal administrativo, de maestranza y portería.

No hubo una programación estricta, sino que se fueron revisando las conceptualizaciones a medida que fueron apareciendo situaciones coyunturales puntuales.

> La inclusión educativa de un alumno con discapacidad supone como condición indiscutible una profunda revisión de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos y prácticas educativas. Este análisis implica una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permitan asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más plurales y democráticas.
> Si los vínculos sociales están condicionados, en gran medida, por la modalidad en que las personas se perciben mutuamente, en los contextos escolares la representación que circula sobre la discapacidad es de capital importancia para la posible integración educativa, ya que dichas representaciones influyen en el proceso educativo que se pone en práctica. Es sustancial entonces reflexionar sobre las propias construcciones acerca de las diferencias, la discapacidad y la diversidad como expresión de la realidad áulica.
> Considerar la diferencia lleva a los docentes a cuestionarse la propia identidad, sus concepciones y sus vinculaciones, y pensar sobre el lugar que ocupan como transmisores de valores culturales (Borsani, 2007).

ADECUACIONES CURRICULARES. MÉTODOS Y RECURSOS

El proceso de construcción del sistema de representación numérico y escritural estuvo condicionado por la sintomatología lingüística, dificultades de análisis y síntesis y de organización espaciotemporal, desatención y fatiga secuelares al cuadro neurológico.

Se implementaron adecuaciones curriculares de acceso que tuvieron en cuenta el condicionante neuromotor en el aprendizaje pedagógico y adecuaciones curriculares específicas en relación con los contenidos de las áreas más comprometidas.

Considero importante, para poder avanzar en la temática de las adecuaciones curriculares, desplegar algunos conceptos teóricos que justifican los andamiajes pedagógicos pensados para favorecer el aprendizaje de Luciana.

De la teoría a la práctica

Desde una perspectiva con base en la epistemología genética, se plantea que toda actividad de conocimiento es un proceso por construir, estructurar y significar.

El desarrollo intelectual atraviesa una serie de etapas definidas, cada una de ellas por una estructura propia. Estas estructuras de pensamiento no son observables, pero se las puede constatar a través de los conceptos y las conductas infantiles que deben ser entendidos como manifestaciones de esas estructuras (Piaget, 1975).

El concepto de acomodación de los esquemas de pensamiento y la significación de contenidos propician cambios conceptuales dentro del proceso evolutivo. El sustento epistemológico de esta teoría se basa en la perspectiva de construcción que cada sujeto puede realizar y que, a su vez, debe ser referenciado en un contexto sociohistórico específico y necesariamente articulado con la subjetividad de cada aprendiz.

El conflicto cognitivo, en tanto motor de aprendizaje, no se genera solo por el cuestionamiento externo, sino fundamentalmente por la necesidad interna de cada sujeto puesto a aprender de revisar hipótesis dentro de un contexto que permita resolver problemas, dar respuestas.

El conocimiento es reelaborado en cada nueva etapa, en estructuras cada vez más complejas y con mayor potencialidad de significación. La actividad consciente del sujeto se erige como eje de la estructuración y la regulación del conocimiento. Esto implica una idea de inteligencia en permanente construcción, susceptible de cambios continuos, donde el inacabamiento estructural se transforma en una constante, ya que cada momento estructural que consolida cierta estabilidad y equilibrio da lugar a otro nuevo conflicto cognitivo por resolver, propio de un sistema móvil y dinámico.

Los márgenes que definen las etapas de pensamiento a las que se ha hecho referencia son efímeros, se establecen como espacios de transición en constante evolución, donde coexisten hipótesis de pensamiento que oscilan de una estructura a otra, siempre respondiendo a una psicogénesis subordinada a los avatares subjetivos, donde el orden de aparición de las conductas es constante, aunque las edades cronológicas en que estas aparecen son variables. Las evoluciones no se producen de un momento para el otro, sino que implican un tránsito paulatino, en el que por lo general siguen su curso y devienen en modos más organizados que permiten el pasaje a la estructura siguiente. Tampoco es posible vincularlas con un tiempo real, pues implican todo un trabajo intelectual ligado a los tiempos subjetivos. Esto nos permite afirmar que si estas fronteras resultan amplias e inestables en todos los sujetos, más lo son en aquellas circunstancias en las que existe un condicionamiento de relevancia.

El problema surge cuando algún proceso, lógico y esperable, no se vislumbra, no evoluciona, y los conflictos cognitivos que habilitarían ese pasaje no se resuelven y se perpetúan en el tiempo. Cuando los procesos no siguen el curso esperado, el trabajo evolutivo se ve interferido, como en el caso de Luciana. Allí podemos ubicar a una niña que se está desprendiendo del pensamiento preoperatorio, correspondiente a la inteligencia representativa, y acercando lentamente al mundo de las operaciones concretas, lo que le permitiría situarse en los albores de un pensamiento operacional si no fuera por una serie de dificultades que interfieren esta evolución.

Es sabido que es en el acto mismo de aprender donde aparecen las restricciones funcionales, las lentitudes, los trastornos que lo obturan o condicionan. Este fue, en parte, el gran desafío que nos

impuso el trabajo con Luciana, sobre todo en la construcción del pensamiento matemático, en el cual el desarrollo de las estructuras de pensamiento se vieron complejizadas.

El marco teórico psicogenético nos permite sostener una práctica coherente ante estas situaciones que resultan muy contradictorias a la hora de proponer el trabajo áulico. Desde esta perspectiva, el llamado "retraso mental" es investigado en relación comparativa con la regularidad de los procesos evolutivos generales. Me interesa rescatar algunos conceptos claves con la explícita intención de vincularlos con la posibilidad de pensar los funcionamientos cognitivos de los alumnos y las consecuentes propuestas curriculares para cada sujeto en particular. Sin embargo, no es mi objetivo vincular el "nivel" de pensamiento con ninguna categoría estática que pueda condicionar el devenir de la estructuración de un sujeto. El limitar estos aportes a una medición cuantitativa establece un reduccionismo esquemático que menoscaba al sujeto que aprende, al privarlo del dinamismo esencial que existe en todo aprendizaje.

Los aportes de Bärbel Inhelder, de la Escuela de Ginebra, son por demás de claros y explícitos al introducir el abordaje cualitativo del tema a través del método clínico, lo que permite superar las limitaciones del modelo estadístico.

Inhelder nos acerca una lúcida descripción de los procesos del desarrollo, tanto de la construcción como de la posterior utilización, de las estructuras cognitivas en los sujetos que presentan trastornos intelectuales, y señala las diferencias que se establecen en relación con los procesos de los sujetos que no presentan estos condicionamientos.

Los lineamientos generales de su trabajo se condensan en tres leyes básicas: paralelismo psicogenético, inacabamiento estructural y viscosidad genética.

- *Ley del paralelismo psicogenético*: los niños con "debilidad mental" recorren las etapas de construcción del pensamiento sin salteos, vale decir que la secuencia de aparición de las conductas es invariable, independientemente de la edad cronológica en que estas construcciones aparecen. A lo largo de su desarrollo, si está dentro de sus posibilidades, construyen inteligencia sensoriomotriz, preoperatoria, operatoria, concreta y abstracta, desarrollando un pensamiento equiparable en orden y regularidad al de los demás sujetos, pero con rangos etarios disímiles e incluso pueden quedan algunos aspectos con conflictos estructurales no resueltos.

  En el proceso evolutivo de un alumno con trastorno es posible encontrar retrasos y fijaciones al igual que sucede en un aprendiz sin dificultades específicas, si bien en el primer caso el equilibrio no es definitivo y persisten dificultades para progresar en la construcción de las operaciones cognitivas
- *Ley de inacabamiento estructural:* los niños con "retraso mental" no completan la construcción de las estructuras de pensamiento, las que, por lo general, no avanzan de las estructuraciones correspondientes a las operaciones concretas.

  Si vinculamos este enunciado con el anterior, podríamos decir que aun cuando se dé una secuencia de aparición constante en la construcción del conocimiento, algunas estructuras no logran evolucionar hacia un momento de mayor jerarquía y estabilidad, es decir que los sujetos se asoman a construcciones que no pueden prosperar, que no se pueden concluir, en las cuales queda un inacabamiento significativo.

  Ley de viscosidad genética: ante una situación de conflicto cognitivo que implique un pasaje de una etapa a otra de mayor complejidad, el pensamiento de estos sujetos suele presentar regresiones cognitivas que obedecen a etapas previas. Es posible que un niño que dispone de ciertos esquemas de acción ya propios de cierto nivel no pueda ponerlos en juego para la resolución de un conflicto. Un dilema que ostenta variaciones significativas representa un desafío tan complejo que el sujeto retorna a los esquemas de acción del nivel anterior para, desde ahí, intentar una resolución posible.

Una lectura parcial de estos textos puede llevar a confusiones tales como desconocer otros aspectos de jerarquía que intervienen en las construcciones cognitivas, de allí lo indispensable que resulta integrar estos conceptos con otras variables de relevancia como los aspectos orgánicos y funcionales, lingüísticos, sociocontextuales y

subjetivos, que –sabemos a ciencia cierta– condicionan la construcción cognitiva.

Según desde qué marco referencial se interprete la obra ginebrina, se pueden implementar sus postulados con una rigurosidad tan extrema y fundamentalista que se clasificaría a los aprendices en compartimentos estancos organizados por cifras que poco o nada dicen del sujeto que aprende. De este incierto rango depende más de una vez la inclusión o exclusión de un alumno en determinados espacios educativos.

Como muestra de algunos reduccionismos pedagógicos generados a partir de las teorizaciones de Inhelder, se pueden mencionar ciertos diseños curriculares de la escolaridad especial que solo ofrecían contenidos que se correspondían estrictamente con los niveles de pensamiento de los alumnos que habían sido diagnosticados y mensurados con instrumentos objetables. Estas severas categorizaciones establecidas desde los "cocientes intelectuales" condicionaron la vida de más de un sujeto, al punto de determinar que no aprendería a leer o a escribir, cuando en realidad no había impedimento demostrado para ello. Esta postura lineal y simplista no solo empobrece los contextos de enseñanza-aprendizaje, sino que además tampoco promueve el desarrollo.

No son estos los aportes que interesa rescatar de las teorizaciones de Inhelder, sino casualmente todo lo contrario: sus conceptos explicitan de manera clara los funcionamientos cognitivos de ciertos niños con un desarrollo intelectual comprometido que presentan espacios más o menos conflictivos. Las tres leyes permiten interpretar las producciones infantiles dentro de la dinámica de un proceso constructivo cambiante y sujeto a múltiples condicionantes, por fuera de determinismos estáticos, subrayando el aspecto funcional de la inteligencia.

La postura de Inhelder posibilita identificar cierta precariedad en la dinámica del razonamiento, lo que señala una evolución particular sobre la que es posible intervenir con procesos de mediación específicos y criterios metodológicos adecuados.

El modelo educativo interaccionista, que propicia estrategias de intercambio, supone una idea de inteligencia en permanente construcción y progreso, susceptible de modificación cuando encuentra las condiciones adecuadas para un verdadero aprendizaje.

A medida que avancemos en el despliegue de las adecuaciones curriculares que se pensaron para Luciana, retornaremos a estos conceptos y a su debido entrecruzamiento con las necesidades educativas específicas, ya que nos permiten una justificación teórica pertinente en cada coyuntura.

Estrategias que permiten superar barreras

La inscripción de un alumno con trastorno motor en la escuela regular supone una profunda revisión de los sustratos básicos de la escuela tradicional, que responde a la ideología homogeneizadora –alineada al modelo europeo positivista imperante en la modernidad– para la cual, en la mayoría de los espacios áulicos, lo diferente tiene escasa cabida. Un alumno con condicionamientos en su movilidad cuestiona y desafía las bases conceptuales sobre las que se erige la escuela clásica, imponiendo una ruptura con el ordenamiento, el disciplinamiento, la vigilancia y el control poblacional históricamente instituido, así como la administración del tiempo y el espacio escolares pensados como categorías inamovibles.

Tal como he señalado en párrafos anteriores, Luciana concurría a una escuela tradicional de la ciudad de Rosario, con tres plantas edilicias rodeadas por amplias galerías y grandes patios centrales. La construcción de esta escuela, que data de principios del siglo anterior, se realizó según parámetros arquitectónicos que imponen barreras de relevancia para personas con discapacidad motriz.

Una de las primeras adecuaciones espaciales fue la necesidad de acotar los desplazamientos de la alumna por el edificio escolar, que presentaba una planta extendida, con tramos de circulación excesivamente largos. Entre otras barreras edilicias, la escuela tenía una escalera de ingreso, algo poco estimulante para la integración de un alumno irregular motor. Sin embargo, dadas las circunstancias coyunturales, fue en esa institución donde se realizó la integración de esta niña, lo cual de alguna manera nos muestra que, la mayoría de las veces, no son las barreras arquitectónicas las que entorpecen la integración educativa, sino las barreras ideológicas y pedagógicas.

Los cambios implementados en el edificio, aparentemente sencillos, implicaron modificaciones sustanciales en las rutinas cotidia-

nas que se venían sosteniendo en forma estática año tras año en esta institución. Los más relevantes fueron el permiso para ingresar por una puerta auxiliar, cambiar la ubicación del salón original donde funcionaba primer grado por otro más accesible y más cercano a los sanitarios, ubicar la formación de ingreso de este primer grado prácticamente frente al aula correspondiente y trasladar las actividades que se realizaban en el primer piso de la escuela a la planta baja, para evitar las escaleras.

Lo significativo de esta experiencia fue que las adecuaciones se realizaron sobre las necesidades que fueron surgiendo y con lo que la institución disponía. No se esperó a que se construyera una rampa, se ampliase el marco de una puerta o se montase un ascensor para que Luciana fuera a la escuela, sino que se implementaron medidas posibles que transformaron la escuela en un espacio accesible para alguien con movilidad reducida.

Los traslados en la institución

En un principio, la niña entraba a la escuela en compañía de alguno de sus progenitores, que la acompañaba y asistía en los recorridos del comienzo de la jornada escolar; con el tiempo y cuando todos los actores de la escena escolar se familiarizaron con la situación, la modalidad de ingreso se modificó. Los padres llevaban a su hija hasta la puerta de la escuela y, tal como sucedía con los demás alumnos, la niña entraba a la escuela sin ellos. La recibía la portera, quien la acompañaba hasta el patio donde ya estaban formados sus compañeros y, con ayuda de su maestra, ingresaba al aula. Algún compañero o la portera le acercaban la mochila hasta el salón. Esta nueva modalidad posibilitó que Luciana se apropiara cada vez más de este nuevo espacio, pudiera pedir y aceptar ayuda para desplazarse y cobrara mayor autonomía en los traslados por el territorio escolar. Dentro de la escuela se trasladaba apoyándose en las paredes o acompañada por algún adulto que le ofrecía, momentáneamente, el andamiaje de su propio cuerpo.

Estos progresos fueron paulatinos y se produjeron a partir de la construcción de un ámbito de respeto y confianza de los padres, quienes recién entonces pudieron ceder su hija a la escuela, para que la institución la recibiera y cobijara. No estuvieron exentos de temores, inquietudes y recelos, que fueron abordados a nivel institucional.

La propuesta curricular de este primer grado incluyó paseos por el barrio. Más de una vez los alumnos salieron a dar la vuelta a la manzana, a la plaza del barrio o al supermercado de la esquina. De estos recorridos no participaron los padres, los alumnos fueron acompañados por dos o tres docentes y alguna de las porteras. Si bien eran trayectos cortos, resultaron excesivos para Luciana, pero indispensables para su trabajo como alumna. Por ello y con la intención de generar propuestas cada vez menos restrictivas, se propuso el uso de la silla de ruedas.

Hasta ese momento, Luciana no había utilizado este medio de locomoción, por lo que se generó una fuerte resistencia, sobre todo por parte de sus padres, quienes en un principio percibieron esta iniciativa como un retroceso en relación con los progresos locomotores de su hija; sin embargo, cuando analizaron los beneficios de la implementación, accedieron a su uso. A partir de este momento, se trasladó una silla de ruedas a la escuela, que quedó a disposición de las necesidades de la alumna.

Sus compañeros aprendieron a trasladar a Luciana y se turnaron para empujar la silla. Varios de ellos quisieron probar cómo era desplazarse de esa manera y, con la autorización de su dueña, tomaron una clase de Educación Física para tener la experiencia de usar una silla de ruedas.

En los paseos más extensos, que ocupaban la jornada escolar completa, y cuando salían de campamento, la silla de ruedas de Luciana era llevada en el transporte escolar. En años posteriores se incluyó el uso de andador.

El salón de Luciana tenía un tamaño mediano, con exceso de bancos, por lo que el espacio libre era muy escaso. Sin embargo, el traslado por el aula no ofrecía demasiadas dificultades para ella, pues lograba desplazarse por los pasillos internos apoyada en los bancos de sus compañeros; por tal motivo, se le indicó la necesidad de mirar dónde ponía sus manos para que no tirase al piso cuadernos ni cartucheras ajenas. Pronto adquirió habilidad para moverse dentro del aula con autonomía. El hecho de que Luciana era una niña ávida por participar de la dinámica grupal resultó un gran estímulo para que se pudiera ir afianzando en estos desplazamientos.

Esta modalidad de traslado le permitía pasar al pizarrón o llegar al escritorio de la maestra si así lo necesitaba. De igual manera se las ingeniaba para salir del aula. Más de una vez la maestra tuvo que llamarle la atención porque se iba a la parte posterior del aula a conversar con los compañeros en momentos en que debía permanecer en su sitio.

La comunicación

En este caso puntual, las dificultades no se vinculaban con la capacidad de comunicarse con el otro, como suele suceder en muchos sujetos con discapacidad, sino que se relacionaban con la modalidad en que se establecía el intercambio comunicacional del territorio áulico.

La dinámica del primer grado de la escuela básica implica una serie de restricciones que, si bien resultan complejas para todos los niños, para esta niña lo eran aún más. Pero estas cuestiones no obedecían al trastorno del lenguaje, sino que se derivaban de su posicionamiento subjetivo. No era la discapacidad la causa del obstáculo, sino su peculiar modo de vincularse con docentes y pares. A Luciana le costaba mucho aceptar los tiempos ya estipulados dentro del aula que regulaban la dinámica del intercambio. Hablaba en voz alta cuando todos trabajaban, opinaba sin esperar su turno, pedía que la atendieran antes que a sus compañeros, requería con insistencia la presencia de su maestra o que le corrigieran el cuaderno en forma inmediata.

Poco a poco logró deponer estas exigencias y adecuarse a la dinámica del primer grado. Consiguió poder esperar, postergar, escuchar a sus docentes y compañeros, y encontrar formas más apropiadas de entablar un intercambio nutricio con sus pares y docentes. Para lograr estos avances, resultó clave el pedido de sus maestros para que ella se ciñera a las normas y los modos dialógicos con los que se manejaban todos sus compañeros, que no le permitiesen interrupciones indebidas y que la andamiasen en esta nueva forma de intercambio.

A pesar de presentar un leve trastorno del lenguaje –consecuencia de su cuadro específico–, no fue necesario implementar adecuaciones en la comunicación verbal, pues si Luciana no comprendía algo, era capaz de solicitar una nueva explicación.

Los materiales

El objetivo de diversificar la oferta de materiales no se acotó solo a Luciana, sino que se intentó hacerlo extensivo al grupo en general, de manera que, entre esa amplia gama disponible, estuviesen incluidos los materiales que necesitaba cada alumno y, de ser necesario, que se adaptasen aquellos que así lo requerían.

La cartuchera

Hoy en día los útiles escolares forman parte de la oferta consumista infantil que ubica el foco de su objetivo mercantil en los niños, sobre todo en los del inicio del ciclo escolar. Hacia ellos (todos menores de edad) y no hacia sus padres, se dirigen las propagandas gráficas y televisivas, como protagonistas e interlocutores válidos y fundamentales del mensaje emitido.

Son alumnos-clientes que consumen útiles escolares, a los cuales se les tergiversa su esencia instrumental y pasan a ser objetos de satisfacción ficticia, inmediata, y que, en el extremo de la confusión, se los adjetiva como "divertidos".

Sin escapar a esta regla del mercado, Luciana obtuvo su primera cartuchera, con formato rectangular, de tres pisos, con cierre a cremallera, que se abría como si fuera un libro y que, en cada uno de los compartimentos, tenía soportes donde se ubicaban los lápices y demás útiles escolares. La cartuchera tenía en sus tapas atractivas imágenes de colores brillantes, alusivas a los personajes de un programa de televisión dirigido a niños de esta franja etaria y del que ella era entusiasta seguidora.

Más allá de lo llamativo que era el artículo y lo contenta que estaba Luciana con él, la realidad era que la cartuchera resultaba muy difícil de usar para una alumna con trastorno motriz. Abrir la cartuchera, sacar los lápices, utilizarlos e intentar volver a colocarlos, cada uno en la presilla correspondiente, la mayoría de las veces le llevaba tanto tiempo que perdía parte de la actividad que debía realizar. Por ello se le ofreció una amplia variedad de cartucheras, con un formato más sencillo y fáciles de manejar, a las que, como era de esperar, Luciana se negó.

Como toda niña atravesada por el modelo sociocultural consumista, Luciana no estaba dispuesta a renunciar a la cartuchera de moda, pues tenerla de alguna manera significaba pertenecer al mundo de la infancia y ella no quería resignar ese preciado objeto y menos aún a sustituirlo por otro poco vistoso y hasta deslucido.

Respetando los argumentos de Luciana, pensamos estrategias que pudieran resolver su dificultad para manejar la cartuchera. Si bien se le ofreció la ayuda de su docente o de algún compañero, no siempre fue posible implementarla, ni era bien recibida por la niña. Lo único que aceptaba era "atar" la goma de borrar al ganchito del cierre de la cartuchera con una cinta muy colorida, de una conocida marca de ropa infantil que ella solía usar.

Ante esta situación, su maestra le planteó que la prioridad del trabajo del aula era la producción y no el manejo y ordenamiento de la cartuchera, por lo cual le propuso ubicar en su mesa de trabajo un portalápices fijo, donde podría acomodar los lápices usados. En un segundo momento, Luciana podía dedicarse a ordenar la cartuchera cuando hubiera terminado su labor escolar, siempre y cuando esta actividad no la distrajera del trabajo en el aula.

La niña aceptó esta oferta y decoró una lata de tomates transformándola en un bonito portalápices, que colocó en el extremo superior izquierdo del pupitre, pues ella es zurda. La medida resultó operativa y Luciana la adoptó con entusiasmo, al punto que a menudo dedicaba los primeros minutos del recreo a guardar los útiles empleados en clase.

Considero relevante señalar algunas cuestiones que se tuvieron en cuenta en esta adecuación. Una está referida a los actores del pacto establecido. Los docentes pudieron hablar con la alumna, escuchar su deseo, plantearle los límites de la situación y buscar una alternativa válida que contemplara de manera ecuánime la resolución de la dificultad. Otra cuestión se vincula con la implementación de la adecuación y el lugar que se le brindó a la alumna en este proceso. Una vez acordado el uso del portalápices, Luciana participó en su construcción y decoración, lo que le permitió una mayor apropiación del recurso. Como ya se ha señalado en otras oportunidades, es conveniente que, dentro de sus posibilidades, los alumnos participen de las adecuaciones que los involucran.

Una escena para pensar

Tiempo después de haber pegado el portalápices en su pupitre, otro alumno llevó una lata similar, decorada por él, y le pidió a la maestra que lo ayudara a pegarla en su mesa de trabajo. Ante el desconcierto de la docente, el niño le explicó que él ya había perdido muchos lápices y que su madre estaba cansada de reponerlos, y expresó lo siguiente: "Ayer me dijo: 'Este es el último lápiz que te compro. Si lo perdés, vas a tener que escribir con el dedo'".

Los portadores de texto

Entre las adecuaciones de acceso al currículo, se encuentran las referidas a los portadores de texto en los que produce el alumno. Es necesario destinarles su debida atención, ya que en estos portadores se materializa la producción del sujeto lo que permite capturar la expresión subjetiva y registrar la construcción y producción de conocimientos.

En el primer año de la escuela general básica, se suele implementar, de forma un tanto abrupta y poco escalonada, una serie de medidas restrictivas, vinculadas a la limitación en el espacio de producción gráfica, que, por lo general, resulta excesiva para la mayoría de los alumnos y que, si fuera posible articular en forma progresiva, podría andamiar la construcción y apropiación del espacio de trabajo gráfico de una manera más lógica y natural.

De hecho, las escuelas que pueden dedicarse a trabajar sobre este tema acompañan a sus alumnos en el pasaje por distintos portadores de texto, que se van limitando en su formato hasta llegar al clásico cuaderno rayado, ícono incuestionable de la escuela tradicional, sin que este pasaje resulte tan conflictivo.

Los alumnos vienen del nivel inicial acostumbrados a producir en hojas de papel amplias, donde pueden ensayar sus primeras escrituras con soltura, más pendientes de lo que producen que del tamaño en que lo hacen. Sin embargo, cuando ingresan a la escuela y se organiza el aprendizaje formal, pareciera que caducan estas licencias y se imponen los formatos acotados en forma abrupta y unánime para todos los alumnos, sin contemplar los modos y tiempos particulares de producción.

Así, a poco de comenzar las clases del primer año de escolaridad básica, se establece el uso del cuaderno rayado, de cincuenta hojas y con tapas duras forradas con papel araña. La marca líder en este rubro es la de un cuaderno que lleva el nombre de un prócer argentino, que las maestras argentinas solicitan por su sólida factura, capaz de soportar los embates de los escolares primerizos.

Este formato resulta limitado para más de un debutante, y en especial para Luciana, que comenzaba con la escritura de letras que superan el centímetro de altura. Atendiendo a este condicionamiento, se propuso el uso de cuadernos tamaño oficio, de tapa dura, con hojas rayadas a doble espacio, de manera que los renglones se adaptaran al tamaño de la letra de la alumna.

La función del renglón es ordenar el espacio gráfico de las hojas de cuadernos y carpetas, y regir la espacialidad de la escritura, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El renglón limita el espacio y ubica un arriba y un abajo, un adelante y un atrás, un próximo y un anterior, y formula una disciplina que permite sus múltiples combinaciones. Así, hay letras que se apoyan en el renglón, otras que se elevan hacia el techo que marca el renglón anterior o que atraviesan e invaden el espacio del renglón siguiente. Algunos trazos de letras nunca tocan el renglón y conservan una distancia prudente que permite el equilibrio del trazado que les da identidad. Todas estas ubicaciones se posicionan en torno de ese eje rector que es el renglón y que, en el caso de Luciana, se remarca en forma expresa para que cumpla con su función de guía espacial en la producción escrita.

En las clases de Plástica se tomó el recaudo de ofrecerle hojas de trabajo gruesas, para que Luciana pudiera trabajar con libertad, sin estar pendiente de la resistencia del material. En alguna oportunidad, las hojas se sujetaron al pupitre con cinta adhesiva para evitar que se desplazaran, deslizaran o se cayesen. También se hicieron adecuaciones en las fotocopias de trabajo, que resultaban ser espacios muy limitados y abigarrados para las posibilidades de producción grafomotora de esta alumna. Por eso la maestra entregaba todos los lunes a la mamá de Luciana las fotocopias que iban a trabajar durante la semana siguiente para que las ampliara en la fotocopiadora.

Material escritural

El objetivo de los primeros años de escolaridad básica era que Luciana pudiera construir el sistema de representación simbólica de la lengua escrita. Por este motivo era muy importante que esta niña se aventurara en escrituras autónomas, para lo cual se pensaron recursos que permitieran sortear el trastorno motor.

En un primer momento se le ofreció una amplia gama de lápices y fibrones gruesos de fácil manejo pero, al poco tiempo de comenzar las clases, Luciana empezó a utilizar los mismos útiles escolares que sus compañeros. Se tuvo la precaución de elegir lápices de mina resistente, que pudieran soportar la fuerza que la niña le imprimía a su trazo sin quebrarse.

El mayor problema que se presentó en este sentido fue la fatiga que le producía a esta niña la escritura manual, por lo cual se le ofrecieron abecedarios móviles que le permitieron continuar con la labor y evitar el cansancio físico en su producción escritural. Así fue como en las paredes del aula se colgó un metro cuadrado de paño, remedando el antiguo franelógrafo, donde se podía escribir con letras que se adhieren con pequeños trozos de lija pegados en el reverso. También se colgó un metro cuadrado de metal liviano, donde se podía escribir con letras imantadas y se ofrecieron otros abecedarios móviles en fichas de plástico o madera.

Todo este material, originariamente pensado para Luciana, quedó en el aula a disposición de todos los alumnos para que pudieran experimentar, a partir de esta innovación, formas de escribir de lo más variadas. Es decir que estos elementos no estuvieron destinados solo a aquellos alumnos con trastorno psicomotor, sino a todos, con el objetivo de diversificar la propuesta curricular y ofrecer la mayor cantidad posible de recursos para hacer factible dicha propuesta.

A partir de la presencia de Luciana en este curso, el franelógrafo, la pizarra magnética, el geoplano y los abecedarios móviles quedaron instalados en el primer grado como recursos con los que se diversificaba la propuesta curricular.

Cuando en tercer grado los alumnos comenzaron a escribir con tinta, Luciana lo hizo con lapicera a bollila, ya que la pluma resultaba muy frágil

para su modo escritural. A medida que se fue avanzando en la producción pedagógica, ya en los grados superiores, se incorporó el uso del procesador de texto y otros recursos que superan y trascienden el lápiz y el papel, como grabar las lecciones, agendar en telefonía celular, etcétera.

También se prestó atención al uso de la tijera, la regla y la goma de pegar, para que su implementación no agregara un impedimento más. La misma precaución se tomó con el uso de los pinceles y otros útiles en las clases de Plástica.

Material de conteo

La manipulación del material de conteo resultó compleja para Luciana. Por ello se evitó todo elemento de tamaño pequeño, como escarbadientes, botones, porotos o fichas, es decir, todos aquellos objetos que podían rodar, caerse, juntarse o dispersarse arbitrariamente sin que la niña pudiera visualizar los cambios sustanciales que se producían en los conjuntos. Entonces se le propuso que utilizara elementos más grandes, de fácil prensión y manejo, como ábacos, cubos, fichas o chapitas ensartadas en pulseras de alambre, pelotitas de *ping-pong* ubicadas en hueveras, tableros escavados donde ubicar clavijas y equipos de canje adaptados a las necesidades de la alumna. También se agregaron a los materiales de conteo variados elementos de seriación y de secuenciación, de asociación término a término, regletas, etcétera.

Este material, pensado en tiempo y forma para una alumna con NEE, fue paulatinamente puesto a disposición de todos los alumnos.

A partir de esta experiencia, la maestra de Luciana incorporó la caja de "material de conteo" como recurso válido para trabajar numeración y operatoria en el primer año de escolaridad básica.

> A la luz de los acontecimientos, es evidente que resulta sumamente enriquecedor que todos los alumnos, con o sin discapacidad condicionante, tengan la posibilidad de experimentar sus producciones con los más variados instrumentos y en portadores de texto de diferente tipo. La diversificación curricular, en tanto instancia educativa superadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días (Borsani, 2007: 206).

El mobiliario

Los muebles de esta escuela respondían al diseño de los años setenta: sillas y mesas con estructura de metal y tableros de fórmica, que habían reemplazado al tradicional pupitre de madera. El mobiliario era de un tamaño estándar, común a todos los grados. Como los muebles no estaban adaptados a las diferentes alturas de cada grupo etario, resultaron grandes para los debutantes de primer grado. A Luciana le quedaban los pies lejos del piso, lo que agudizaba su problema de estabilidad y equilibrio, y le impedía permanecer sentada en su sitio. Para compensar un poco esta dificultad, se le facilitó un simple cajón de manzanas, prolijamente pintado, donde pudiera apoyar sus pies y sentirse más segura en el control postural. La niña aceptó la oferta, porque enseguida notó el beneficio que le otorgaba este objeto.

En grados superiores se adaptó un pupitre con una planchuela de metal soldada a la altura necesaria. Este mueble se fue trasladando año a año a los salones correspondientes.

Una escena para pensar

En una oportunidad en que Luciana faltó a clases, un compañero ocupó su sitio y utilizó el cajón para apoyar sus pies. Se sintió tan cómodo que le comentó a su maestra lo bueno que sería si se le ofreciera uno similar a cada uno de los alumnos de primer grado.
Al año siguiente los niños que ingresaban al primer año se encontraron con bancos adaptados a su altura, que en realidad eran los mismos de siempre, pero a los que se les habían acortado las patas.
Esto demuestra que el hecho de pensar qué necesita y desea cada sujeto para poder participar y pertenecer al mundo escolar no es algo puntual que se circunscribe a la integración de un alumno con discapacidad a la escuela común, sino que es patrimonio de la comunidad educativa.

El trabajo en clase

El objetivo de este apartado es compartir algunas adecuaciones curriculares diseñadas en forma puntual para Luciana que se pueden

catalogar como "prácticas pedagógicas no tradicionales", es decir, nuevas formas de producir y considerar el conocimiento en el escenario áulico.

Por lo general, a los maestros les cuesta aceptar estas nuevas posturas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, no porque duden de su necesidad y de sus consecuencias efectivas, sino, sobre todo, porque el modelo tradicional está tan enraizado en su quehacer profesional que obtura las posibilidades de cambio.

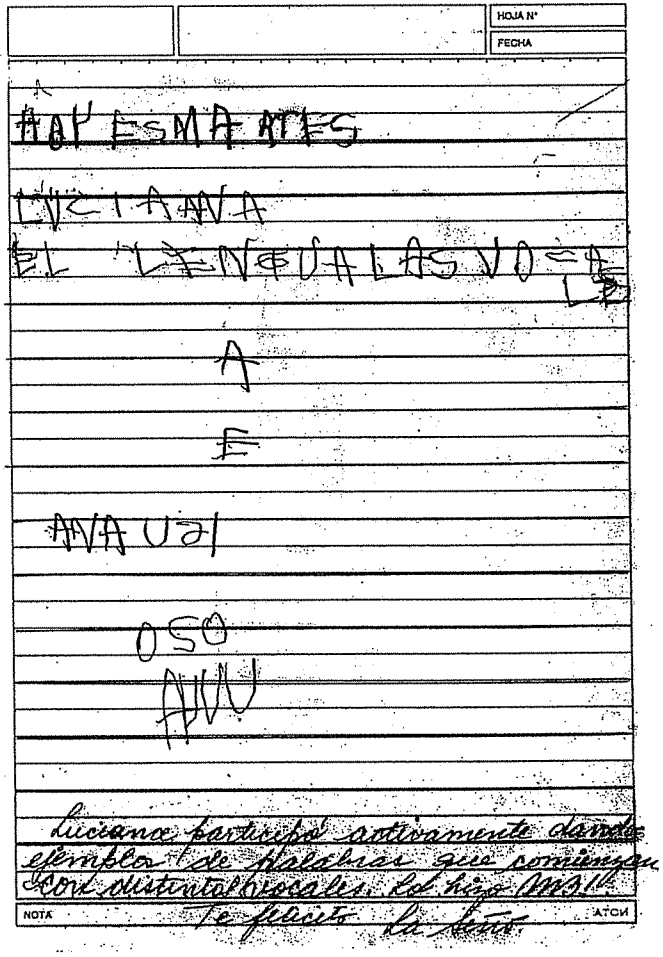
Muchos docentes fueron formados con parámetros clásicos y estrictos, y así tratan de replicarlos, lo que genera contradicciones lógicas que necesitan ser comprendidas y elaboradas. Por eso resulta fundamental trabajar codo a codo junto a la institución educativa que asume la necesidad de cambios.

Para ilustrar estas inéditas formas de labor pedagógica, se ofrecen algunos recortes del quehacer áulico:

- *Idioma extranjero*: Luciana participó de las clases de inglés junto con su grupo de pertenencia. Los objetivos fueron adaptados y solo se priorizó el contacto con la lengua extranjera a través de juegos, canciones y representaciones. No se le solicitó una producción escrita y se adaptaron las propuestas de trabajo. Por lo general trabajó con las mismas fotocopias que sus compañeros, pero con consignas adaptadas a sus posibilidades. La maestra de inglés realizó estas adecuaciones.
- *Educación Física*: la niña concurrió a las clases con su pelota, lo que le permitió compartir con autonomía varias de las actividades que realizaba el grupo. Andamiada en la esfera, logró dar la vuelta al patio, participar de algún juego de postas y hacer gimnasia rítmica. Disfrutó de jugar al vóley sostenida de las axilas por su profesor. Cuando el grupo realizó una actividad que resultaba riesgosa para Luciana, el docente diseñó actividades afines adecuadas a las posibilidades de la niña. Participó en las competencias deportivas anotando puntajes o nombres.
- *Música*: la mayor preocupación de la maestra fue no dejar a Luciana fuera de la actividad grupal, para lo cual se trató de abrir la clase y diversificar la propuesta. Podríamos decir que la oferta amplia y variada favoreció el desempeño de la alumna, por lo que fueron necesarias mayores adecuaciones curriculares. Luciana eligió los instrumentos que podía manejar (toc-toc, maracas, pandereta), integró la banda rítmica y participó en el acto de fin de año junto con sus compañeros.

Otras adecuaciones

TEMA: "LAS VOCALES"



Luciana trabajó en hoja espaciada cada dos renglones, donde escribía letras que superaban el centímetro. Comenzó a producir algunas palabras como "iguana", "oso" y "uva". La escritura, que en su cuaderno aparecía espejada, daba cuenta de una alumna que, más allá de su trastorno específico, estaba realizando el recorrido esperable en la construcción del sistema representacional de la lengua escrita.

En una nota al pie de la página, la maestra dejó constancia de la participación activa de Luciana desde la oralidad.

Lo realmente innovador de esta propuesta, inimaginable en una escuela conservadora, fue que la producción oral de la alumna durante la clase resultó tan válida como la escrita en el cuaderno, y el registro de la maestra fue equivalente a la labor y posterior corrección del trabajo que sus compañeros hacían de puño y letra. Vale decir que se privilegia la producción, el qué y el cómo se produce, por sobre la forma en que esta se plasma, se expresa o se muestra a los ojos del docente.

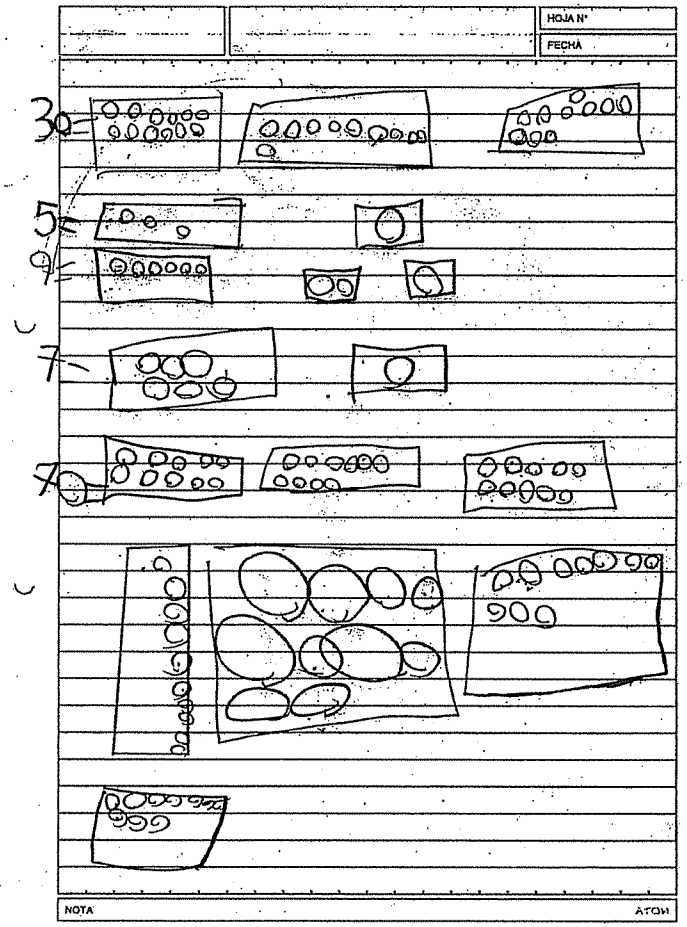
TEMA: "SÍLABAS DIRECTAS E INVERSAS"

Se amplió la fotocopia originaria para que Luciana pudiera trabajar con más holgura y facilidad, y se la pegó en la hoja del cuaderno sin dobleces. En esta página la maestra escribió dos notas que daban cuenta del trabajo realizado por la alumna: en el encabezamiento, una felicitación y, bajo la fotocopia, dos oraciones que la alumna pudo pensar pero no llegó a plasmar en el papel (cuando se leyeron las oraciones, Luciana anunció estas dos ideas en voz alta).

Si esta alumna hubiese sido mirada desde la severidad de una escuela tradicional, quizás nos hubiésemos encontrado con una nota en la que se señalara la falta del trabajo indicado.

TEMA: "ESTRUCTURA LÓGICA DEL NÚMERO"

Luciana trabajó con el material concreto de la caja de "material de conteo" y completó la representación en el esquema correspondiente. La mayoría de sus compañeros ya operaba mentalmente, trabajaba directamente con las cantidades, sin que fuera necesario el apoyo de material concreto, y con numeración más elevada.



Lo importante de esta propuesta no fue solo el respeto por la forma de construir el concepto numérico desde las posibilidades de la alumna, sino la correspondencia que el tema y la actividad de Luciana tenían en relación con los de sus compañeros.

Todo el grupo produjo sobre la estructura numeral, cada uno en su nivel de producción, considerando tiempos y modos particulares de construir.

Tema: "Numeración"

Las propuestas matemáticas del período inicial de primer grado de la escolaridad básica se pudieron adecuar sin mayores dificultades a las necesidades de Luciana (más ligadas a estructuras preoperatorias que a momentos operatorios), ya que todas incluían trabajos con material concreto o con representaciones gráficas claras, por ejemplo:

- si la cantidad a representar superaba la que Luciana manejaba, su maestra cambiaba el número por uno que estuviera a su alcance;
- si la propuesta era seriar diez elementos de mayor a menor, ella lo hacía con tres o cuatro, o se modulaba el ejercicio en dos o tres instancias diferentes;
- si sus compañeros dibujaban una decena de animales, ella dibujaba tantos animales como marcas le hacía la maestra en el cuaderno, etc.;
- si se trabajaba en operatoria, ella graficaba con elementos concretos los movimientos y las modificaciones que se sucedían en determinado conjunto.

Así, Luciana pudo trabajar con la propuesta curricular de este primer momento con adecuaciones curriculares, en principio de acceso. Pero, a medida que fue transcurriendo el tiempo, ya en la segunda mitad del año lectivo, la maestra avanzó en el despliegue curricular y las adecuaciones para Luciana se hicieron más específicas en el área de las matemáticas. En esta instancia se decidió delinear un proyecto individual para esta materia, que contemplara las NEE teniendo en cuenta que los niveles de construcción cognitiva respondían aún a etapas preoperatorios, avalado teóricamente por los conceptos de Inhelder sobre la ley de inacabamiento de las estructuras cognitivas. Tal como señalamos en el apartado "De la teoría a la práctica", algunos niños presentan dificultades en completar la construcción de las estructuras de pensamiento, las que, por lo general, no avanzan de las estructuraciones correspondientes a las operaciones concretas, lo hacen muy lentamente o con fisuras, de manera que algunas estructuras no logran evolucionar hacia una instancia de mayor jerarquía y estabilidad, es decir que se asoman a construcciones que no pueden prosperar, que no se pueden concluir.

El proyecto para Luciana fue delineado en forma conjunta por la coordinadora del departamento del área, la docente a cargo del grado, la docente integradora y el equipo profesional. Se intentó adecuar las propuestas cotidianas que la maestra titular ofrecía a sus alumnos a las posibilidades de trabajo de Luciana. De esta manera, por lo general ella trabajó los mismos temas, con propuestas similares y las mismas fotocopias con adecuaciones congruentes a su ZDP, respetando los inacabamientos de las estructuras cognitivas.

Una de las adecuaciones más relevantes fue la del cuadernillo de trabajo. Los niños de primer grado trabajaban cotidianamente en un libro con fichas y ejercicios vinculados al desarrollo del programa curricular. Luciana pudo resolver con éxito las páginas que se correspondían con el recorrido prenumérico y con las propuestas de construcción de la estructura lógica de los primeros dígitos. También sostuvo sin mayores dificultades las actividades del área de geometría.

Promediando el año escolar, este material, de uso diario, resultó a veces muy complejo de adaptar a los requerimientos de la alumna, que concebía el mundo matemático desde estructuras preoperatorias. Se resolvió entonces que Luciana trabajase con un cuadernillo, tal como lo hacían sus compañeros, pero que se correspondiese con sus necesidades educativas, para lo cual se seleccionó un ejemplar que se ajustaba a estos requerimientos. Así, ella también produjo dentro de este formato, se responsabilizó por su cuidado y uso, y llevó a su hogar tareas que podía realizar con cierta autonomía.

Una vez finalizado este cuadernillo, se diseñó un material de trabajo específico para Luciana. Se seleccionaron ejercicios en los que ella pudiera producir con independencia, que resultaran atractivos como las propuestas de los otros libros y que respondieran a sus necesidades educativas. Se los fotocopió y anilló a modo de un libro de ejercitación que se cargaba en la mochila y estaba a disposición de la alumna y su maestra cuando fuera necesario.

De alguna manera, durante la segunda mitad de ese año, convivieron los dos cuadernillos: si el tema y la propuesta lo permitían, Luciana trabajaba en el mismo libro de ejercitación que sus com-

pañeros; de lo contrario, la maestra le indicaba qué página del otro cuadernillo debía realizar.

A medida que fue avanzando el año, la maestra titular comenzó a notar que dos o tres niños del curso necesitaban transitar con más profundidad los primeros estadios de la construcción del número, por lo cual dispuso que todo el grupo utilizara el material originariamente diseñado para Luciana.

Lo novedoso de esta propuesta fue que todos los alumnos trabajaron en el cuadernillo de ejercitaciones, pero cada uno lo hizo en el que le resultaba propicio, atendiendo a sus propias necesidades y realidades.

En el cuaderno de Luciana se dejó constancia de las páginas realizadas en esa oportunidad en ambos cuadernillos.

El *sticker* pegado en la parte superior de la hoja correspondía a un trabajo que esta niña pudo realizar en el libro que compartía con sus compañeros.

En los renglones de abajo, con letra de la maestra, se dejó constancia de la producción realizada en el otro cuadernillo: "Luciana trabajó en el cuadernillo. Págs. 14, 15, 16. Hacer hasta la 20 de tarea".

TEMA: "OPERATORIA, CASITAS NUMERADORAS"

Otra adecuación valiosa fue la de las "casitas numeradoras". Por su dificultad específica, a Luciana le costó mucho anticipar el manejo del espacio, por lo cual se pensaron estrategias que la ayudaran a organizar esta tarea. Al comenzar a trabajar con números de dos cifras, solía ubicarlos en espejo, uno debajo del otro, muy distantes entre sí o tan cercanos que aparecían prácticamente encimados, por lo que se le ofreció el andamiaje de las "casitas numeradoras" para que le facilitaran el ordenamiento espacial correspondiente.

En su cuaderno se pudo observar que las "casitas" fueron hechas por un adulto, generalmente la maestra, pero en más de una ocasión un compañero andamió a Luciana. Su compañera de banco también oficiaba de auxiliar en forma espontánea.

Desde la perspectiva de la escuela tradicional, este episodio podría ser visto como una inconducta y hasta merecer una nota con respecto a que en el cuaderno de clases solo debe escribir su dueño. Desde la perspectiva de la escuela de la diversidad, es un suceso más de producción entre pares encuadrado en el interaccionismo.

TEMA: "MULTIPLICACIÓN"

Cuando el grupo cursaba el segundo año de la escuela regular, empezó a trabajar con la técnica operatoria de la multiplicación y la división. Luciana participó de algunas de estas clases y se interesó por el tema. Comenzó a aproximarse a la idea de repetir una cantidad, en forma concreta, operando con el material de la caja de "material de conteo". El objetivo de esta actividad era que la niña comprobase que la multiplicación era una suma abreviada que se correspondía con las tablas de multiplicar que estaban en las paredes del aula.

La maestra diseñó actividades para que ella pudiera compartir el tema con el grupo. La mayoría de sus compañeros multiplicaban y dividían sin mayores dificultades. Cada uno trabajaba el tema de la multiplicación dentro de su ZDP, respetando recursos, modos y tiempos particulares.

TEMA: "LOS ADJETIVOS"

Todos los alumnos del grado trabajaron el tema de los adjetivos. Adjetivaban sustantivos y escribían oraciones, algunos con letra cursiva, utilizando mayúscula al comienzo y punto al final; otros alternaban entre la modalidad cursiva y la imprenta. Luciana escribía las oraciones que podía, solo en letra imprenta mayúscula, considerando así su particular tiempo y modo de producción.

TEMA: "UN CUENTO"

El primer contacto de Luciana con el cuento fue mediante la lectura anticipada realizada en su casa con un familiar, lo que le permitió al día siguiente participar activamente de la clase y de la propuesta posterior. Pudo graficar los tres momentos de la narración (presentación, nudo y desenlace). Cuando llegó la instancia de escribir el cuento, ella lo relató y su maestra dejó constancia escrita en el cuaderno.

Tema: "Situaciones problemáticas"

Se presentaron cuatro variantes del mismo problema, que se adjudicaron a los alumnos según las NEE de cada uno. Algunos necesitaban tener presente el gráfico para deducir la operatoria que vinculaba las magnitudes, otros ya podían leer el enunciado escrito en letra imprenta mayúscula y otros lo leían sin dificultades en imprenta minúscula. En el tercer enunciado se complejizaba la propuesta incluyendo un paso más, destinado a aquellos alumnos que podían asumir este desafío superador. Un grupo de cinco alumnos resolvió el problema a partir de la ilustración.

A Luciana se le ofreció la situación problemática planteada en el gráfico del tren con cantidades menores, para lo cual la maestra borró un dígito de cada uno de los números que figuraban sobre los vagones; así adecuó la situación problemática dentro del rango numérico que manejaba la alumna. Luciana dibujó los caramelos en cada vagón, los representó con material concreto y realizó la operatoria correspondiente.

El gráfico del tren quedó a disposición de los alumnos que lo requirieran, para interpretar mejor la situación problemática o simplemente para colorearlo.

Enunciado 1

UN TREN LLEVA 24 CARAMELOS DE MENTA, 23 CARAMELOS DE CHOCOLATE Y 21 CARAMELOS DE FRUTA.
¿CUÁNTOS CARAMELOS LLEVA EL TREN?

Enunciado 2

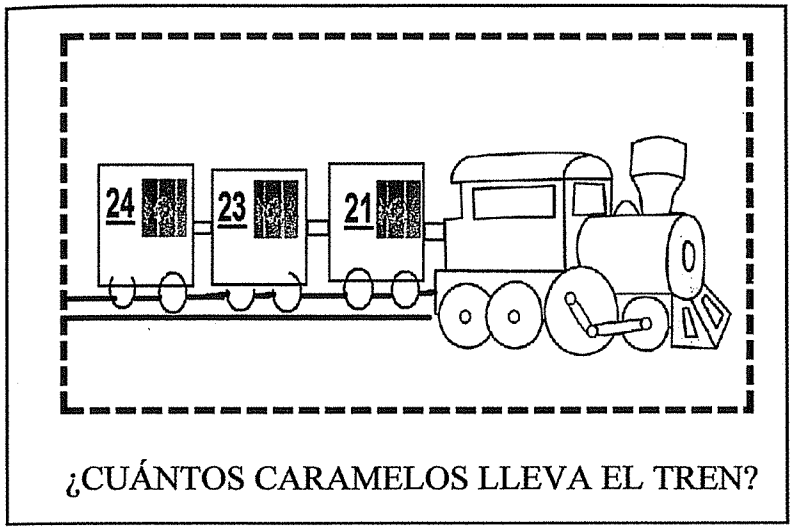
Un tren lleva 24 caramelos de menta, 23 caramelos de chocolate y 21 de fruta.
¿Cuántos caramelos lleva el tren?

Enunciado 3

Un tren lleva 24 caramelos de menta, 23 de chocolate y 21 de fruta.
¿Cuántos caramelos lleva el tren?

El tren llega a una escuela y deja 55 caramelos.
¿Cuántos caramelos quedan en el tren?

Enunciado 4



Tema: "La vida de San Martín"

Los alumnos llevaron material al aula e investigaron e intercambiaron saberes y opiniones acerca de la vida de San Martín. Realizaron la actividad de secuenciar las viñetas de la vida del prócer. Luciana participó activamente, y el registro escrito quedó a cargo de un compañero que dejó constancia del trabajo en ambos cuadernos, clara muestra de colaboración entre pares.

Tema: "Los animales"

Como trabajo final de este tema, la maestra propuso que cada alumno pensara, investigara y recabara datos interesantes sobre un animal que le resultase convocante.

Luego de la exposición oral, cada alumno escribió una reseña en su cuaderno. Algunos registraron varias oraciones en letra cursiva, mientras que otros utilizaron la imprenta como formato de escritura espontánea. También hubo un alumno que organizó los datos en una ficha.

Luciana dio su lección oral y la maestra escribió en el cuaderno la investigación realizada.

SEGUIMIENTO Y OBSERVACIONES

Luciana terminó el primer ciclo de la escolaridad básica con adecuaciones específicas en el área de matemáticas y con adecuaciones de acceso en las demás materias. En el segundo ciclo, se sostuvo este modelo de trabajo y se consideraron adecuaciones textuales y/o lectura anticipada.

En este nuevo período, Luciana intentó usar carpetas como sus compañeros, pero le resultó muy poco práctico, por lo que continuó trabajando en cuadernos tamaño oficio. Sin embargo, para algunas tareas específicas, utilizó una carpeta, en cuya tapa aparecía un grupo de preadolescentes de un programa televisivo que a ella –al igual que a sus compañeros– le encantaba.

La escuela consideró extender el proyecto integrativo durante los años que restaban para cumplimentar con el cursado de la escolaridad básica.

A partir de cuarto año, los alumnos de esta escuela trabajaban en los salones del primer piso. Para esta población educativa, el hecho de estar en ese piso era vivido como un crecimiento, como un avance. En un primer momento, teniendo en cuenta la situación de Luciana, se consideró conveniente que este grupo permaneciera en la planta baja y así se le insinuó al grupo de padres en una reunión. El tema también comenzó a tratarse entre los pares.

Sin embargo, no fueron las resistencias de los padres ni las de los alumnos, sino las de la propia Luciana las que hicieron que se revisara esta cuestión, pues ella planteó que quería estar en el primer piso, como todos los chicos que pasaban a cuarto grado. Luciana comentó: "En la casa de mi abuela hay escaleras y yo las subo, ¿por qué no las voy a subir en la escuela?".

A pesar de que se trataba de una escuela superpoblada, con intenso tránsito estudiantil y con barreras arquitectónicas de relevancia, sin ascensor, la institución decidió realizar una serie de modificaciones que permitieron al grupo acceder a este ritual institucional que tenía un valor y una significación peculiar dentro de esta comunidad.

Así fue como cuarto año inició el ciclo lectivo en planta alta. Se diseñó un organigrama para minimizar los desplazamientos entre los diferentes niveles edilicios, de manera que el grupo transcurriera la primera parte de la jornada en el primer piso y una vez que bajaba al salón de música, al de inglés o al de tecnología, ya no volviera a subir las escaleras.

En un primer momento, alguno de los padres de Luciana la acompañaron hasta el salón, pero cuando fue logrando mayor dominio y confianza en los traslados, comenzó a realizarlos con su maestra. Los compañeros colaboraban subiendo y bajando su mochila.

En los años sucesivos, la institución conservó esta modalidad organizativa.

Durante el período posterior a una intervención quirúrgica, Luciana se desplazó en silla de ruedas, por lo que su grado se trasladó a la planta baja. Una situación similar se estableció con una compañera con movilidad reducida temporaria como consecuencia de un accidente.

Para cerrar este capítulo, me parece importante señalar dos conceptos troncales. Uno se refiere a que la integración educativa no trata de "normalizar" al sujeto con discapacidad, sino de generar un entorno menos restrictivo y más potenciador para su desarrollo. El otro –como ya se dijo– tiene que ver con que la mayoría de las veces no son las barreras arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la integración educativa de un alumno con discapacidad a la escuela común, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad.

3. EL ACCESO AL SABER DESDE LA EXPERIENCIA

Avanzando en la escolaridad

Para que un niño "aprenda", es necesario que lo desee;
pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear.
ANNY CORDIÉ

JUAN

Juan es un niño apasionado por los deportes, conocedor de torneos y competencias de tenis, natación, golf y fútbol, del que es fanático. Siempre está informado de los últimos resultados de cada disciplina. Practica fútbol dos veces por semana y juega partidos los sábados. Disfruta de ir a la cancha a ver el club de sus amores, Rosario Central, pasión que comparte con los hombres de su familia paterna (padre, abuelo, hermanos y tíos). El mejor regalo de cumpleaños que puede recibir es una camiseta de fútbol, una pelota, una gorra con logo alusivo o cualquier otro objeto vinculado al deporte. Sabe nadar, aunque todavía le cuesta andar en bicicleta y atarse los cordones de las zapatillas.

Juan posee una fuerte inclinación por la música y un gran sentido del ritmo. Improvisa baterías con elementos de uso diario (lápices, tapas de cuadernos, palitos, cajas y latas) y toca de oído acordes de lo más variados. Ha intentado el estudio sistemático de varios instrumentos, pero le cuesta soportar el rigor de este aprendizaje.

Reconoce música de canciones con gran facilidad, tiene voz ronca, es muy entonado y tararea con habilidad letras en inglés sin saber de qué tratan, pero con una llamativa pronunciación de este idioma.

Posee una sensibilidad extrema ante ruidos fuertes, como sirenas, alarmas, bombas de estruendo, por lo que suele taparse los oídos para soportar o aminorar el impacto.

Por lo general, Juan está de buen humor y es muy dispuesto, salvo cuando emprende desafíos o problemas que lo exceden o lo enfrentan con sus dificultades. Consciente de sus capacidades y de sus limitaciones, con el correr de los años ha ido ampliando su tolerancia hacia el error que era muy escasa durante los primeros aprendizajes.

Es un niño muy activo, sociable, conversador y tiene muchos amigos, con los que comparte juegos dinámicos, preferentemente al aire libre. Es capaz de expresar sus emociones, enojos, alegrías, deseos y frustraciones.

Juan es el segundo de cuatro hermanos y está acostumbrado a la dinámica de una familia numerosa, con padres que trabajan fuera del hogar, por lo que es independiente en las actividades de la vida diaria. Hace mandados en negocios cercanos a su hogar, sabe prepararse la merienda y la mochila para ir al club.

Es un niño de contextura pequeña, baja talla, extremadamente delgado, por lo que parece de menor edad. Dice que cuando sea grande tendrá un conjunto de música y será jugador de fútbol.

Cumplió 11 años cuando ingresó a cuarto año básico. Siguiendo el hilo conductor que nos guiara con Lucas y Luciana, los trabajos de Juan nos ayudarán ahora a ilustrar el segundo ciclo de la escolaridad básica.

Juan recibió el diagnóstico de síndrome de Williams, síndrome genético que se corresponde con una alteración en el cromosoma número siete. El niño presenta síntomas cognitivos, lingüísticos y motores, además de dificultades visuografomotoras y nistagmo, componente emocional asociado.

BREVE HISTORIA ESCOLAR

A los 2 años Juan concurrió a una guardería, donde señalaron cierta dificultad lingüística, escaso juego y trastorno motor. Los padres realizaron las primeras consultas con psicólogos y fonoaudiólogos. Entonces se abrió un espacio terapéutico donde se conjugaron los abordajes lingüístico y psicomotor a través del juego.

Al año siguiente recursó la sala de 2 años, lo que le permitió compartir con pares intercambios que contribuyeron al despliegue del incipiente lenguaje y del juego simbólico.

Con 4 años ingresó a la sala de 3 de la escuela del barrio, donde transitó el nivel inicial completo. Estableció una muy buena relación con su grupo de pares, por lo que la escuela cumplió la función socializadora con creces.

Juan disfrutaba de la hora de juego, de música, de las construcciones con bloques, del patio y del arenero. Le gustaba la hora del cuento y participaba activamente en las dramatizaciones y representaciones teatrales.

A medida que fue transcurriendo el tiempo, se complejizaron las demandas y a Juan le costó sostener el ritmo propuesto, a pesar de la implementación de ciertas adecuaciones curriculares de acceso y específicas que se intentaron en sala de 4 y de 5 años.

No realizaba ninguna actividad que implicara el uso de papel y lápiz, no modelaba, no cortaba con tijera ni producía en la materia Plástica. Cuando se le propuso trabajar a nivel gráfico, Juan puso en marcha una serie de actividades, pedagógicamente esperables o correctas, pero que en realidad no eran más que conductas para evitar una problemática que lo superaba. Se demoraba sacando punta a los lápices, ordenando sus útiles, buscando la goma de borrar, pedía ir al baño o se excusaba de trabajar alegando cansancio o dolor de cabeza. En el ínterin sus compañeros realizaban la actividad propuesta.

A mediados de la sala de 5 años, la escuela señaló dificultades para continuar con el proyecto de integración que se venía sosteniendo hasta ese momento. La institución educativa compartía con el equipo técnico la idea de que el niño se vería beneficiado si pudiera cursar nuevamente el último año del nivel inicial, sin embargo no lo podía permitir debido al reglamento interno que no aceptaba más de un año de distancia en relación con la edad esperable del grupo de pares, aunque la normativa estatal señalaba que se podía extender a dos años. Debido a esta particular reglamentación, Juan fue promovido a primer año de la escuela básica junto a su grupo de pertenencia, a pesar de las precarias condiciones, subjetivas y cognitivas, con las que contaba para enfrentar este desafío.

Para sostener la integración en ese nuevo espacio, la dirección de la escuela solicitó que al año siguiente concurriera con maestra

integradora de tiempo completo, ya que "esta escuela solo sostiene integraciones de tal envergadura en el nivel inicial, donde cuenta con personal especializado para tal fin". La rigidez del encuadre derivó en un cambio de escuela, muy a pesar de los padres de Juan.

¿A qué escuela asistiría Juan?

La decisión de elegir otra escuela donde inscribir al niño no resultó sencilla. La pertenencia a esa institución estaba particularmente jerarquizada en esta familia. Uno de los padres era ex alumno de la escuela, los hermanos de Juan concurrían a ella, al igual que sus primos, vecinos e hijos de amigos de los padres. Además, el niño se hallaba muy identificado con esta institución, lo que dificultaba aún más el cambio a otra. Esto implicaba un duelo, una pérdida, ya que los padres debían renunciar al lugar simbólico y real que ellos habían elegido para Juan y comenzar la búsqueda de otra escuela donde su hijo pudiera aprender.

> Por elección, por presión, por descarte, por imposibilidad de acceso a otro lugar o por lo que fuera, de alguna manera siempre hay una elección y eso tiene su peso, su marca en la familia, en el niño y en la institución.
> Podríamos, entonces, pensar que la elección de una escuela no es casual y que en el momento de dicha elección se traslucen una serie de cuestiones sumamente interesantes.
> Cuando se elige una escuela, en cierto modo se retransita por situaciones que estuvieron presentes al escoger el nombre propio y que tienen que ver con ese hijo deseado, fantaseado, con el ideal de hijo que estos padres ansían, con el hijo como promesa de futuro. En ambas situaciones estos deseos y fantasías se enfrentarán con la realidad y surgirán inevitables conflictos, serán necesarias sucesivas renuncias por las que los padres transitarán para poder pensar que así como no existe el hijo ideal, tampoco es posible la escuela ideal (Borsani y Gallicchio, 2000: 39).

En este caso, la situación se presentó particularmente compleja, ya que estos papás habían recibido la confirmación del diagnóstico genético de su hijo hacía tan solo cuatro meses, en forma muy inesperada, a raíz de un control cardíaco. A mediados de ese último año lectivo, sufrieron el impacto de un diagnóstico médico que, por un lado, conmovió a la familia y, por otro, permitió resignificar y comprender algunas cuestiones sintomáticas. Como señala la psicóloga María Cristina Gallicchio en relación con los diagnósticos que no se suceden en los primeros años de vida:

> La diferencia está en que partimos de un vínculo madre-hijo que se ha iniciado con una modalidad narcisizante a la que se puede retornar si a los padres se les brinda la posibilidad de elaborar el efecto traumático que la irrupción del diagnóstico produjo.
> No se trata de plantear un psicologismo simplista: enviar a todos los padres a psicoterapia. Se trata más bien de que todos los profesionales intervinientes tengamos clara conciencia de que los efectos posdiagnósticos existen y que nos pongamos a pensar juntos cómo podemos colaborar en su resolución desde nuestra propia especificidad disciplinaria (Borsani y Gallicchio, 2000: 122).

Hacia esta instancia se dirigió el trabajo del equipo interdisciplinario al que me incorporé como profesional en ese momento crítico, cuando, por un lado, acometió su embestida el diagnóstico genético con el inclaudicable saber absoluto de la medicina y, por otro lado, la escuela realizó un complejo planteo en relación con la continuidad del proyecto integrativo, que dejó al niño sin su cobijo y colocó a los padres ante un dilema que los excedía.

Luego de un intenso trabajo con Juan y con sus padres, se decidió su inscripción en otra escuela. Los padres tuvieron muchas dudas, temores y angustias. Eran conscientes de lo conflictivo que les que resultaba este hecho, ya que si bien habían tomado la decisión del cambio de institución, este se realizaría a último momento y contrariando sus más profundos deseos, después de haber hecho múltiples intentos para que la escuela originalmente escogida modificara su propuesta.

La nueva institución quedaba cerca del domicilio familiar, ofrecía un modelo pedagógico amplio y plural para todos los alumnos y contemplaba dentro del PEI la atención a la diversidad del alumnado. Esta escuela recibió a Juan al año siguiente, en el último trayecto del nivel inicial, cuando recursó sala de 5 años, y no solo apostó a la continuidad del proyecto, sino que lo sostuvo efectivamente, junto a este nuevo grupo de pares, en la escuela general básica.

En el cuarto año de la escolaridad básica, Juan estaba alfabetizado y producía oraciones sencillas que podía organizar en un breve relato andamiado por viñetas o con la guía de un adulto. Su lectura era muy precaria en relación con los requerimientos del nivel. Todavía le costaba leer la letra imprenta minúscula. Su nivel comprensivo era superior al nivel lector, por lo cual se lo acompañó en este sentido en dos direcciones: por un lado, se le ofrecieron técnicas para mejorar su desempeño lector y, por otro, se propició la lectura anticipada de los textos con los que se trabajaba en clase.

El nuevo ciclo le impuso importantes desafíos, ya que las bases instrumentales de las que disponía este aprendiz eran aún inestables. Sin embargo, sabemos que si los aspectos más precarios se sortean o compensan a través de adecuaciones de acceso, es notable cómo puede producir conocimientos. Podríamos aventurar que, en líneas generales, el alumno se acercó al cumplimiento de los objetivos vinculados con los núcleos de aprendizajes prioritarios del primer ciclo, si bien con algunos condicionamientos específicos, sobre todo en la modalidad productiva.

A Juan le costaba mucho escribir a mano alzada y si se lo apuraba, su producción resultaba ilegible. Ante esta situación se ofuscaba a tal punto que más de una vez dejaba de trabajar invadido por la desazón, razón por la cual se comenzó a pensar estrategias concretas al respecto.

Para el área de las matemáticas, se continuó con el desarrollo del programa individual que se había delineado en el primer ciclo. Compartía con sus compañeros los contenidos que se ubicaban dentro de sus posibilidades cognitivas, algunos de los cuales se habían adecuado. En ciertas ocasiones trabajó en un cuadernillo especialmente diseñado para él. Una modalidad similar se estableció con las tareas diarias que el alumno llevaba al hogar.

A partir de cuarto año, los alumnos tenían dos docentes referentes, trabajaban por áreas, investigaban y comenzaban a producir con mayor rigor.

En determinados momentos Juan era muy demandante con sus docentes, con lo cual excedía las posibilidades de sus maestros e interfería en la interacción con sus compañeros. Sobre estos reclamos se trabajó especialmente, buscando estrategias que permitieran lograr y consolidar mayor autonomía en el desempeño pedagógico cotidiano.

LA INSTITUCIÓN, RESEÑA DE LA EXPERIENCIA

La escuela que albergó a Juan era una institución joven, que tenía la pujanza y el entusiasmo de un emprendimiento novedoso y que, por momentos, adolecía de cierta inexperiencia –lógica quizás, dadas las circunstancias– en algunas cuestiones metodológicas. Adscribía al marco teórico constructivista, interaccionista, ecológico contextual. Concebía al alumno como un sujeto activo, portador de un saber valorado, como un investigador constructor del conocimiento.

El proyecto educativo de esta escuela fomentaba la elaboración de hipótesis, proponía la experimentación, la indagación y la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas concretas a través de trabajos en el laboratorio, que se mantenían en forma sistemática a lo largo de toda la escolaridad y en todas las áreas.

El objetivo de esta institución era que cada niño encontrara sentido en y desde la experiencia. El acceder al saber a través de la búsqueda, del ensayo, de la prueba, de la tentativa, del error y de la confirmación es algo muy importante para cualquier alumno, y mucho más lo fue para Juan. Esta modalidad experimental de acceder y construir el conocimiento resultó especialmente provechosa para él, ya que le permitió constatar en la práctica, a través de la vivencia concreta, aquello que los libros le ofrecían en palabras.

La escuela intentaba incluir a todos sus alumnos dentro de un proceso de transmisión escolar bajo ciertas condiciones de calidad y equidad. Es decir que todos los aprendices accedieran, cada uno a su modo y en su tiempo, a los saberes que se habían designado como prestigiosos dentro de la cultura escolar.

Esta escuela no requirió una maestra integradora dentro del aula para atender a Juan, si bien la solicitó para otro alumno del mismo curso durante un período acotado. El referente pedagógico de Juan, durante toda la escolaridad, fue el docente del curso. Para sostener esta decisión, se estableció una fluida comunicación entre los maestros, el equipo técnico de la escuela y los profesionales que acompañaban al niño.

Con una de las maestras intercambié continuamente correos electrónicos, ella me enviaba las propuestas que le parecían más complejas y yo le devolvía sugerencias o adecuaciones posibles. Con otra

docente nos enviamos cartas a lo largo de todo el año lectivo. Con una semana de anticipación, me hacía llegar a través de Juan los temas y las actividades, yo trabajaba sobre la propuesta y la devolvía a través del alumno, para que la maestra dispusiera de este material el día en que lo necesitara.

Juan participó activamente de las adecuaciones, explicó cuáles eran sus dificultades en el aula, sugirió andamiajes, planteó problemas y también soluciones. Fue tal su compromiso y familiaridad con esta modalidad de trabajo que más de una vez fue él mismo quien propuso cómo ser andamiado en algún tema.

Los avatares de la escolaridad de Juan no difieren demasiado de los vividos por otros niños con trastornos de aprendizaje.

Juan recursó la sala de cinco años del nivel inicial con adecuaciones de acceso. Debido al serio condicionamiento en sus sistemas de representación gráfica, se privilegiaron otros sistemas de representación simbólica, a la vez que se lo andamió en este aspecto para que fuera desplegando los pasos lógicos del desarrollo grafomotor.

El niño ingresó a la educación básica con su grupo de pertenencia. Durante el primer ciclo de su escolaridad, se diseñaron adecuaciones específicas en temas puntuales del área de las matemáticas, encuadradas dentro de un proyecto individual, y se sostuvieron adecuaciones de acceso de relevancia en las demás asignaturas.

A lo largo de estos tres primeros años de escolaridad, Juan se alfabetizó con gran esfuerzo y deseo de su parte. Sus docentes tuvieron siempre muy presente la dificultad grafomotora que, asociada al trastorno lingüístico, condicionaba el aprendizaje de la lengua escrita, por lo que le ofrecieron múltiples formas alternativas, no tradicionales, de producir dentro del sistema.

Accedió a los conceptos y a las operaciones básicas del sistema numérico. Si bien se resignó al aprendizaje de las matemáticas, disfrutó del aprendizaje de las ciencias. Tuvo un notable desempeño desde la oralidad, con saberes y opiniones propias. Su materia preferida fue Educación Física. Lo que más le gustó de la escuela fue el laboratorio, porque, según él mismo manifestó, entendía todo lo que allí se hacía, y el recreo, porque podía jugar al fútbol.

Juan se entusiasmó mucho con el trabajo en el laboratorio, lo que en más de una oportunidad se convirtió en una puerta de ingreso a la

lectura de un texto académico, ya que la experimentación en lo real, previa al acto lector, le brindó elementos para significar el discurso escrito. El trabajo de un alumno en el laboratorio permite procesar información, comparar, clasificar, analizar datos, realizar síntesis, generalizaciones y deducciones a partir de procesos concretos, que no están solo mediatizados por el lenguaje oral o escrito, sino que lo explicitan y acompañan, y más de una vez, como en el caso de Juan, ayudan a significarlo.

En una oportunidad, mientras trabajaba en un texto sobre la erosión marina y la formación de la arena, hizo una reflexión muy atinada:

> Ya lo entiendo, esto es como lo que hicimos hoy en el laboratorio. La arena se forma igual que el polvo de tiza: si ponés muchos pedacitos de tiza en un frasco y los batís un rato, se rompen entre ellos y se hace igual que la arena, pero de tiza. A mí me tocó romper piedritas con un martillo y vi como se hacía la arena, y esto es lo que dice el libro, pero pasa en el fondo del mar.

Este breve comentario confirma la idea de que *a mayor diversificación curricular, menor necesidad de adecuaciones curriculares*, ya que nos demuestra que cuanto más variada es la opción de acceso al conocimiento, mayor es su posibilidad de construcción.

ADECUACIONES CURRICULARES. MÉTODOS Y RECURSOS

Los hábitos escolares

El mundo escolar representa una irreemplazable fuente de aprendizaje –académico, social y emocional– donde se proporcionan herramientas, entre las que se encuentran los hábitos, que permiten al alumno enfrentar situaciones novedosas. El hábito escolar representa un modo especial de proceder o conducirse frente a las actividades pedagógicas, que se adquiere por larga o constante práctica en un mismo ejercicio o actividad.

Sobre la adquisición, las funciones y el tipo de hábitos se ha ocupado con detalle la psicología del aprendizaje. Por lo general, se piensa

que adquirir y consolidar un hábito supone necesariamente el ejercicio repetido y sostenido de una conducta, pero esta condición no es única ni suficiente. En más de una circunstancia, se puede llegar a cuestionar que la repetición sea la que instale el hábito, ya que para lograr este cometido se requiere que la conducta ejercitada sea, además, comprendida y significada por el alumno, es decir que sea el sujeto de aprendizaje quien pueda darle un sentido y entender su utilidad.

El aprendizaje de hábitos pedagógicos complejos supone la existencia de determinadas condiciones orgánicas estructurales, funcionales y madurativas, la implicancia de ciertas estructuras cognoscitivas así como de circunstancias situacionales efectivas –es decir, circuntancias puntuales en las que se aprende, se instala y/o se ejecuta el hábito– y el indispensable compromiso de cada sujeto puesto a aprender.

Una vez consolidado, la conducta para la cual dispone el hábito –en este caso, la producción pedagógica– se ejecuta en forma estable, fácil y casi automática. Es decir que se torna habitual, que no necesita hacerse consciente para que aparezca, que se realiza con continuidad o se posee *por hábito*. Consolidar un hábito escolar implica una fuerte toma de conciencia, tiempo, esfuerzo y dedicación por parte del adulto y del aprendiz.

Esta disposición o tendencia a realizar alguna conducta adquirida por la experiencia facilita el accionar frente a los requerimientos escolares cotidianos. Las rutinas en el trabajo escolar, una vez que se consolidan, representan un cobijo en la tarea cotidiana, un patrón de comportamiento estable que controla y posibilita la construcción pedagógica.

Los hábitos en los primeros grados escolares

El simple hecho de llegar al mundo de la escuela primaria exige a cada alumno anoticiarse, entender y aceptar una serie de restricciones que suponen un horario estricto, con lapsos de tiempo acotados para determinadas actividades. En la escuela regular, el descanso, el juego, la alimentación y el trabajo se realizan en momentos preestablecidos, con modalidades ya fijadas y con determinados instrumentos.

Al igual que cualquier otro hábito en cualquier ámbito o incumbencia, los hábitos escolares requieren de un período de aprendizaje. Este hecho, que puede parecer sencillo para el adulto, supone un gran esfuerzo para cada niño, y su comprensión se convierte en la base del aprendizaje y la consolidación de los hábitos escolares que requieren regularidad en horarios, organización del tiempo, del espacio y de las actividades. Cada alumno vive de una manera particular este nuevo orden, que atañe no solo a la institución educativa, sino también a las posibilidades de organización de cada familia.

Por lo general, la mayoría de los alumnos puede aceptar estas limitaciones y tolerar las exigencias de esta nueva etapa; así logra consolidar los hábitos de estudio, de lectura y los relacionados con el uso del instrumental específico, producción, presentación de trabajos y cumplimiento de tareas.

Debido a la modalidad particular del primer tramo de la escolaridad de Juan, en que se priorizó el aprendizaje de la lengua escrita, el número y el cálculo, muchas cuestiones vinculadas con los hábitos escolares quedaron sin consolidar. En más de una oportunidad se minimizó el aprendizaje de ciertas prácticas en función de jerarquizar otros aspectos que resultaban indispensables en ese momento puntual, como si se hubiese dirigido la energía psíquica del sujeto a un tema específico, no porque se desestimaran los otros temas, sino porque era lo que este alumno podía hacer en determinado período de su escolaridad. Esta categorización se realizó para responder a las necesidades específicas del aprendiz.

En los primeros años de la escolaridad de los alumnos con NEE, es frecuente que se privilegie el aprendizaje de ciertos temas o contenidos en relación con otros, que se recortan en función de objetivos claros y precisos. Similar modalidad se suele establecer con respecto á los hábitos de trabajo áulico, de producción, de estudio y lectura, sabiendo a ciencia cierta las consecuencias que esto acarrea.

En el caso que nos ocupa, el objetivo principal del primer ciclo se orientó hacia la alfabetización de Juan y hacia la construcción de las nociones básicas del mundo matemático. Debido a los importantes condicionamientos lingüísticos y neuromotores que presentaba el niño, las formas en las que este alumno plasmó sus producciones se mediatizaron con elementos que le permitieran focalizar el esfuerzo en el proceso constructivo y no en la ejecución. No se le exigieron modalidades productivas tradicionales. En consecuencia, quedó sin consolidar una serie de hábitos de trabajo que se reclamaron como saber adquirido en los grados siguientes.

Al llegar al segundo ciclo de la escolaridad básica, se debe considerar especialmente este supuesto para comprender la situación en que cada alumno arriba a este nuevo espacio y dar sentido de viabilidad al proceso educativo. De lo contrario, es posible malinterpretar o sancionar actitudes o modalidades de trabajo que se permiten e implementan como adecuaciones de acceso y que posibilitan al alumno sostener el aprendizaje áulico. Por esto es tan importante sostener un proyecto integrativo con sentido de continuidad, contemplado desde el PEI y debidamente gestionado, que permita dimensionar en forma adecuada la coyuntura y la articulación entre los diferentes ciclos de la escolaridad básica.

En los apartados que siguen se analizan los hábitos escolares básicos que se adquieren en los primeros años de la escuela primaria, cómo se adquieren, cómo los pudo tomar Juan, y también las implicancias que esto tuvo en el segundo ciclo de la escolaridad básica y las adecuaciones curriculares que se implementaron en consecuencia.

Las tareas escolares

Las tareas o los deberes son una serie de trabajos prácticos, guías, ejercitaciones y demás actividades que propone el docente para que los alumnos realicen en sus hogares.

Cuando hablamos de *deberes*, nos referimos a la forma plural del sustantivo *deber*, palabra que se corresponde con el infinitivo del verbo *deber*.

El diccionario nos aclara que el *deber* es "aquello a que está obligado el hombre por los preceptos religiosos o por las leyes naturales o positivas, necesidad de una acción derivada de una norma o mandato".[1]

En el Derecho, la palabra *deber* se refiere a la expectativa de conformar la conducta a los imperativos de un sistema sociocultural. Si este deber coincide con la ordenación de la convivencia civil por parte del Estado, se lo considera "deber civil".

Una acepción específica es la que remite al "ejercicio que, como complemento de lo aprendido en la escuela, se encarga al alumno hacer fuera de clase".[2]

[1] *Diccionario Enciclopédico Salvat*, Barcelona, Salvat Editores, 1995.
[2] Ibíd.

La última acepción, que tiene un sentido figurado, resulta interesante para el tema que nos ocupa: "hacer uno su deber", y remarca el cumplimiento de cada parte con la obligación establecida. Podríamos considerar que "hacer uno su deber" supone desempeñar el oficio o ministerio que se le ha encargado a cada uno. Esta condición nos abarca a todos, pues cualquiera sea la ubicación social, la profesión o la cualidad como miembro de un grupo, la situación o la relación en la que se halle una persona, todos estamos dentro de una red más o menos coactiva de deberes y responsabilidades, y de su reverso, los derechos. El maestro y el alumno no están exentos de este vínculo.

Resulta interesante cómo otras disciplinas se ocupan del deber, por ejemplo, la filosofía señala que el carácter de la norma o del mandato es lo que determina el concepto del deber. Para los estoicos, el origen del deber hay que buscarlo en la naturaleza: el comportamiento de todo ser debe ajustarse a la racionalidad del cosmos ("vivir conforme a la naturaleza"). Kant señaló que el deber consiste en actuar conforme a las leyes morales de carácter universal (máximas de la voluntad), prescindiendo de las inclinaciones de la naturaleza humana (imperativo kantiano). Las interpretaciones naturalistas, por el contrario, sostienen que el deber y la conciencia son el resultado de la educación, la tradición y las costumbres sociales. Por extensión, se podría ubicar el deber como el cumplimiento con obligaciones nacidas del respeto, la gratitud u otros motivos.

El aporte del diccionario acerca de la palabra *tarea* no resulta menor, ya que la ubica como la cantidad de trabajo impuesta a cada uno, que debe hacerse en un tiempo limitado, y la hace extensiva a cualquier obra o labor.

Obligación, deuda, cometido, encargo, trabajo, compromiso, misión, obra, faena, ocupación, quehacer, labor, asunto, empresa, palabras que podemos homologar con tarea o deber.

¿Para qué sirven las tareas?

El objetivo de trabajar en el hogar no es otro que el de revisar lo ya aprendido en clase. No supone aprender algo nuevo, sino volver sobre lo previamente explicado y comprendido en la escuela.

La idea de llevar tareas a la casa es reforzar los saberes adquiridos en clase, fijar conocimientos, complementar lo que se enseñó en la escuela, ejercitar lo aprendido, revisar lo estudiado, consolidar hábitos de trabajo y de producción, de responsabilidad, autonomía e independencia, buscar y seleccionar material de estudio o trabajo. Desde este supuesto, las tareas son concebidas por el docente de manera tal que respeten los saberes y las habilidades de los aprendices, y nunca se ubican por fuera de la ZDP.

Es de suponer que las destrezas y habilidades que se requieren para la resolución del deber encargado se corresponden con el nivel de desarrollo esperado para los alumnos, por lo que pueden realizarse en forma autónoma o con una simple ayuda de algún miembro de la familia.

Si bien en líneas generales podemos decir que la tarea escolar es del alumno, para el alumno y apela al saber del alumno, los deberes involucran a los adultos responsables del acto educativo, es decir, a padres y docentes. Además, la concreción de la tarea en el hogar depende, en gran parte, del crédito o descrédito que ante el alumno tiene quien demanda la tarea.

Durante el primer año de escolaridad básica, cuando el niño aún no ha incorporado el hábito de las tareas, la figura del adulto en la casa es de suma importancia, ya que es quien lo acompaña y guía en la tarea que ha encomendado el maestro. A medida que el tiempo transcurre y se consolida el hábito de trabajo en el hogar, el aprendiz cobra autonomía y puede prescindir de la presencia del adulto rector, respondiendo a las demandas de sus docentes con cierta independencia.

A Juan le costó mucho llegar a este momento.

¿Qué sucedía con las tareas escolares de Juan?

La hora de hacer la tarea de la escuela suele ser un problema en muchos hogares, incluido el de Juan.

En los primeros años de escolaridad, Juan realizó los deberes con la ayuda de su madre, pues era ella quien tenía el sentido de la obligación, mientras que su hijo los vivía como una carga tediosa que lo privaba de horas de juego.

A este niño le costaba mucho sostener el hábito de las tareas diarias y se resistía a dedicar tiempo a una empresa que para él resultaba titánica. Este enfrentamiento entre tarea y diversión, obligación y descanso o juego resultaba difícil de resolver, ya que inevitablemente uno ganaba y el otro perdía, como en un partido de fútbol.

Cuando un niño vive de esta manera sus tareas en el hogar, el emprendimiento cotidiano se transforma en un dolor de cabeza, en un drama diario de difícil resolución y resulta muy complejo iniciarlo en la cultura del trabajo y el esfuerzo.

Es indispensable analizar la situación con rigurosidad para andamiar al alumno en la construcción de un hábito que se sostiene desde los primeros pasos de la escolaridad hasta su conclusión. Veamos entonces algunas preguntas que nos ayudaron a ubicar el tema por fuera de este conflicto.

¿Qué le sucedía a Juan con sus tareas?

Juan decía que llegaba muy cansado de la escuela, que no quería trabajar más y solo deseaba jugar y descansar. Cuando su madre lo llamaba para hacer los deberes, se enojaba mucho y lo manifestaba con rabietas y enojos que empañaban de antemano la tarea que debía emprender. En más de una oportunidad, esta cuestión se volvió tan compleja que era mayor el tiempo dedicado a la disputa por hacer o no hacer la tarea que el tiempo real de trabajo. Por lo general, cuando lograba terminarla, ya era tarde para salir a jugar, por lo cual se enojaba aún más.

El planteo del niño era real, ya que, por una organización del tiempo de su mamá, más de una vez ella adelantaba la realización de las tareas cuando Juan aún no había podido descansar de la labor escolar. Si sumamos a esta circunstancia el hecho de que el aprendizaje escolar resultaba complejo para Juan y le demandaba un gran esfuerzo, podemos comprender que sintiera el deber como una sobreexigencia que lo superaba.

Se pensó entonces en un ordenamiento temporal que tuviera en cuenta esta cuestión, estableciera claramente tiempos de descanso y de trabajo, y enmarcara la relación entre el niño y sus progenitores a la hora de hacer los deberes. Por ello se pactó con el alumno y sus

padres que las partes se obligaban a respetar tanto el tiempo libre, la distracción, el entretenimiento, como el cumplimiento con la tarea escolar diaria. Se trabajó entonces con Juan en la comprensión del sentido de la tarea, como una obligación debidamente estatuida por la institución educativa y consolidada en el tiempo por los usos y las costumbres.

En los sujetos que desde edades muy tempranas son andamiados en sus actividades de la vida diaria, suelen establecerse relaciones de extrema dependencia con aquellos adultos que se han ocupado de ellos, y más de una vez se confunden cuestiones vinculares que es necesario revisar. En el caso que nos ocupa, el comprender que la tarea no era un capricho de los padres ni un elemento de disputa o litigio, sino una exigencia de la escuela permitió realizar un corrimiento en la puja y la demanda desmedida que se había establecido entre el niño y sus padres.

¿Cómo ayudar a Juan en sus tareas?

El pacto que se estableció en la casa de Juan con respecto a los deberes contenía una serie de cláusulas convenidas de antemano que ordenaban y regían la hora de la tarea en un intento de consolidar el hábito. Los acuerdos más importantes fueron para establecer un horario y un lugar fijos de realización de las actividades. Además, Juan no podía prender el aparato de música, la televisión ni la computadora durante el tiempo de trabajo.

Por lo general, la madre era quien lo acompañaba diariamente, con excepción de los días martes, en que ella trabaja hasta muy tarde. Como esos días estaba más apremiada de tiempo, solían generarse situaciones de extrema tensión, por lo que se estableció que la tarea de los martes quedase a cargo de la abuela de Juan, que era quien lo cuidaba esos días. El padre supervisaba lo hecho al regreso de su trabajo.

Recordemos que Juan tenía varios hermanos con los que compartía muchos espacios, incluido el de la tarea. Como en toda comunidad fraterna, surgían sentimientos de lo más contradictorios, que generaban roces, enojos, peleas, alianzas y complicidades. Cuando la situación se complicaba o los excedía, intervenía el padre, a quien no

le faltaba entusiasmo para sumarse al emprendimiento, sino tiempo disponible en los horarios convenidos.

Los padres suelen solicitar orientación sobre cómo acompañar a sus hijos en la tarea, por lo que más de una vez el primer paso consiste en ayudarlos a ayudar a sus hijos. Cada uno encuentra su manera de llevar adelante este emprendimiento. En el caso de Juan, él se ordenaba mejor si se le presentaban de antemano todas las actividades que debía realizar, se las secuenciaba y podía ubicar con cuál debía terminar. Esta modalidad le permitía anticiparse en el manejo del tiempo y postergar sus ganas de jugar hasta que hubiera terminado la última actividad.

Las tareas se fraccionaron en el tiempo, y entre una y otra Juan tenía un breve momento de descanso o esparcimiento –de no más de dos o tres minutos–, a modo de un pequeño recreo, lo cual le permitía superar la fatiga producida por la actividad intelectual y lo ayudaba a retornar al trabajo con mayor atención.

Las tareas que se le asignaban a Juan tenían un nivel de complejidad graduado en relación con los objetivos que se habían planteado, por lo que su docente solía realizar adecuaciones sobre las que daba a diario a sus compañeros.

La certeza de que Juan era capaz de realizar lo propuesto por su maestra les brindaba a sus padres confianza y seguridad en relación con lo que ellos podían exigirle a su hijo con respecto a los deberes. Ya no le temían a la exigencia, aunque sí a la sobreexigencia, que solo genera cansancio y estrés, por lo que complica el aprendizaje.

Cuando en algunas ocasiones la tarea resultó excesiva para las posibilidades de Juan, los padres categorizaron las actividades y se priorizó el cumplimiento de unas por sobre otras, a la vez que se extendió el acuerdo de entrega para los días sucesivos. Poco a poco, el niño fue asumiendo el compromiso de la tarea diaria como una actividad más de su vida infantil.

Los padres acordaron no hacer la tarea por el hijo, ni tampoco dejarlo totalmente solo, librado a sus propias posibilidades. El desafío fue intentar encontrar ese difícil punto intermedio y acompañarlo cada vez menos, hasta llegar a la instancia –lejana aún en ese momento– en que solo se le brindara una orientación.

Las tareas de Juan en el segundo ciclo escolar

El segundo ciclo de la escolaridad tiene características particulares en cuanto a los aprendizajes, a las competencias y a la dinámica de trabajo, tanto en la escuela como en el hogar. Supone alumnos lectores, con cierta autonomía de trabajo, sentido de la responsabilidad y el cumplimiento. Más adelante nos ocuparemos de las adecuaciones específicas que permitieron a Juan sostenerse dentro del ámbito áulico, pero por ahora nos limitaremos a las estrategias implementadas en torno a la tarea, que es un tema importante.

Por primera vez en su historia escolar, Juan tuvo dos maestras a cargo de las materias troncales; ambas le daban tareas y le solicitaban materiales, cada una con su modalidad, sus exigencias y requerimientos. Además, los maestros de las otras materias, que hasta ese momento no le daban tareas, comenzaron a demandar el cumplimiento de pequeños deberes.

A esta pluralidad de requerimientos se sumó que algunas de las tareas debían entregarse a largo plazo, otras eran a la semana o a los quince días. Es decir que a la exigencia de una mayor cantidad de tareas se le añadió una nueva organización del tiempo, más compleja y estricta.

A Juan le costó asumir un sentido de responsabilidad ante la tarea. En este nuevo ciclo escolar se insistió especialmente sobre su compromiso, y de alguna manera él, que estaba más grande, comenzó a tomar conciencia de su lugar de actor principal de la tarea. No quería quedar en falta ante sus docentes ni ante sus pares, sobre todo cuando trabajaban en el aula con el material que debían llevar visto desde la casa. Como a Juan le interesaba participar de la clase, se preocupaba por cumplir con lo solicitado por los docentes para no quedar fuera de las actividades previstas.

Por lo general, los docentes de segundo ciclo suelen dar algunas tareas en forma oral y no supervisan, el día de entrega de un trabajo o de alguna evaluación, si los alumnos anotaron o fijaron en su memoria el mapa que debían llevar o el ejercicio que tenían que resolver, porque suponen que estos hábitos de organización y cumplimiento ya están introyectados en esta población escolar.

La situación de Juan era diferente de la de sus compañeros, porque él había realizado otros recorridos, había transitado el aprendizaje

por caminos alternativos. Al llegar a este nuevo ciclo, se pudieron observar ciertos avances novedosos al respecto, por ejemplo, que Juan se preocupaba por escribir algo referido a la tarea escolar. Mientras en años anteriores la maestra era quien escribía la tarea, ahora él intentaba copiarla y si no llegaba a hacerlo, lo ayudaban a tomar nota.

Urgido por las circunstancias, Juan aprendió a anotar en el margen de las hojas, en un esfuerzo por registrar lo dicho por la maestra. Así fueron apareciendo frases cortas o palabras claves, que en el mejor de los casos resumían lo pedido por la docente, aunque en más de una ocasión ni el propio niño pudo interpretar lo que había escrito, lo que le produjo mucho malestar y nos llevó a repensar juntos nuevas estrategias.

El tiempo de las tareas

Organizar el tiempo de las tareas de este segundo ciclo fue un verdadero desafío, ya que implicó administrar la ejecución de las actividades de manera eficiente para cumplir con el imperativo escolar.

Como Juan ya era más grande, comprendía mejor la dinámica del universo escolar, leía y escribía con cierta idoneidad y manejaba contenidos cada día más estables, se intentaron propuestas pertinentes para que pudiera apropiarse de sus obligaciones de alumno, más allá de sus dificultades específicas.

Un objetivo hegemónico de este nuevo ciclo fue que Juan se involucrara como sujeto del aprendizaje, lograra autonomía de producción y se desprendiera de la mediación constante de otra persona.

El ejercicio de la autonomía, al igual que cualquier otra competencia, requiere de un aprendizaje sostenido en el tiempo, con idea de progresión. Supone un acceso y una consolidación paulatinos de un accionar cada vez más independiente. Hacia ese objetivo se intentó acompañar a Juan.

Otra meta jerarquizada fue que pudiera organizar sus tiempos, para lo cual se lo andamió en el manejo temporal. En el ciclo anterior, el niño había logrado formar el hábito de la tarea diaria, deponer sus resistencias y aceptar la rutina cotidiana. Ahora debía establecer prioridades, anticipar las actividades y no dejar todo hasta el último momento, para evitar apurones, malos ratos e incumplimientos.

La estrategia de organizar un calendario con sus obligaciones lo ayudó a tomar conciencia del paso del tiempo y lo ordenó en sus actividades diarias. Para ello se confeccionó un amplio croquis del mes en curso, que se colgó en la pared más cercana al lugar donde se realizaban las tareas, al alcance de la vista del niño. En este almanaque se registraron los compromisos y las actividades escolares y extraescolares, además del nombre de la persona que lo secundaba para tal fin. Con un color se anotaron las entregas de tareas y de trabajos prácticos, los proyectos especiales, las evaluaciones y lecciones; con otro color se marcaron las actividades recreativas, el deporte, los encuentros con amigos, cumpleaños y paseos. Si bien esta planificación se cumplió en forma regular, se mantuvo una cierta flexibilidad y se tuvo en cuenta una organización alternativa para cuando surgían imprevistos, como un cambio de planes, una celebración inesperada o una enfermedad.

El diseño de este calendario permitió a Juan tener una idea clara, visualizada, de sus obligaciones, de la disponibilidad horaria de cada semana en particular y del mes en general, a la par que le posibilitó programar el tiempo, anticipar y proyectar. A partir de esta facilitación, Juan fue adquiriendo conciencia del transcurso del tiempo y, con mucho esfuerzo de su parte, accedió a preparar los exámenes con cierta anticipación. Logró comprender que no era lo mismo estudiar todo el material un día antes del examen que ir estudiando con tiempo y ya estar familiarizado a la hora de preparar el tema o hacer el repaso final.

A medida que Juan fue avanzando en su posicionamiento ante las tareas escolares, pudo ir tomando sus propias decisiones. Si tenía que hacer tres tareas para el día siguiente, sabía que la única opción era cumplirlas, y dejó de protestar por esto. Incluso se permitió organizarlas de acuerdo con su gusto, preferencia o nivel de complejidad.

Al programar la semana, Juan solía dejar para el fin de semana la búsqueda de material para investigar algún tema en particular, ya que esta actividad la realizaba con su padre.

En este calendario también anotaba los partidos de fútbol de Rosario Central, el club de sus amores, y el día del evento se pintaba de azul y amarillo. A medida que se iban jugando las fechas, Juan anotaba el resultado.

Hábitos de estudio y de lectura

Es por todos reconocida la importancia de crear en los niños hábitos adecuados de estudio desde épocas tempranas. Sin embargo, esta es una rutina difícil de fomentar en la mayoría de los alumnos, sobre todo porque sienten que hay otras actividades que los entusiasman más que el estudio. La adquisición de estos hábitos es paulatina y supone una disciplina que fortalece la construcción de conocimientos.

Por lo general, los hábitos de estudio van de la mano de los hábitos de lectura. La idea es que el encuentro inaugural con la lectura sea primordialmente lúdico, ameno, de manera que los pequeños futuros lectores aprendan a disfrutar de esta actividad. Una vez descubierto el placer por la lectura, es posible generar una organización que posibilite instalar el hábito del estudio.

Cuando Juan ingresó a cuarto año de la escuela básica, se enfrentó con la necesidad de acceder a textos informativos que excedían sus posibilidades lectoras, por lo que se establecieron adecuaciones en varios sentidos. La primera de ellas fue instalar en él el hábito de la lectura. Hasta este momento, a Juan se le leía la información o se la mediatizaba para facilitar su participación en clase. En realidad este niño estaba familiarizado con la función lectora del otro que le leía, que le resultaba indispensable al suplir su precariedad en el abordaje textual. Las lecturas propias, con cierta autonomía, habían sido siempre muy acotadas y esporádicas, por lo que se intentó crear una disciplina lectora diaria que le permitiera paulatinamente acercarse a textos académicos sencillos.

Otra intervención consistió en adaptar los textos académicos, para que Juan comenzara a tomar contacto con el formato textual de estudio y se empezara a independizar de la extrema dependencia establecida hasta ese momento.

El objetivo específico de las adaptaciones textuales fue

> considerar la posibilidad de que el sujeto aprendiente se apropie del saber que encierra ese potador de texto a través de la lengua escrita sin la mediación de otra persona que oficie de lector. Estas adecuaciones intentan superar la histórica dependencia a la que estuvieron conminados los alumnos con NEE en relación con los textos de es-

tudio. Las adaptaciones pretenden otorgarles la posibilidad de apropiarse subjetivamente del saber pedagógico, sin la intermediación, por momentos esclavizante, de otro –que entiende y sabe– para acceder al conocimiento (Borsani, 2001: 93).

A partir de este andamiaje, Juan descubrió que con la lectura podía ingresar al mundo del conocimiento, lo que se transformó en una fuente de motivación intrínseca. Además de los textos adecuados, se le ofrecieron herramientas concretas para guiar su estudio, como fichas, resúmenes, cuadros, esquemas, etcétera.

A medida que Juan se fue internando en el mundo del estudio –lo que le llevó mucho tiempo y esfuerzo–, empezó a comprender que estudiar todos los días un rato le traía muchos beneficios, pues le permitía revisar las lecciones vistas en el día, resolver dudas que hubieran quedado pendientes y consolidar y fijar conceptos o procedimientos. Además, junto con una mayor comprensión de los temas dados, comenzó a tener mayor interés por los temas de estudio, sobre todo en el área de las ciencias, y se atrevió a ojear libros específicos y a buscar en ellos información.

Como cada materia tiene su propia metodología de estudio, un campo semántico propio en el que se enmarca esta tarea, a la hora del estudio fue necesario andamiar a Juan en extraer conceptos, sintetizarlos y expresarlos de manera sencilla y concreta para que pudiera avanzar en el estudio.

Podríamos afirmar que Juan presentaba dificultades en el manejo del vocabulario específico, que cada día se volvía más complejo. Para suplir esta carencia, se diseñaron "diccionarios" para cada área, a modo de glosarios concretos y sencillos, de manera que este alumno tuviera dónde recurrir ante una duda.

Hábitos de cumplimiento y de responsabilidad

Tal como se ha expresado en párrafos anteriores, el sentido de responsabilidad y cumplimiento de las tareas de Juan estuvo siempre a cargo de otro (madre, padre, abuela o en algún momento maestra particular); sin embargo, de a poco se fue convirtiendo en el actor principal de su aprendizaje.

Así como se lo ayudaba la noche anterior a elegir la ropa que usaría al día siguiente para ir a la escuela y evitar así imprevistos que motivaran enojos y contratiempos, también se lo andamió en la preparación de la mochila con los útiles escolares y las tareas que debía entregar. Se pactó que, como la mochila era de Juan, solo él podía abrirla, cerrarla, poner y sacar carpetas, ordenarla y limpiarla (aunque, podía acompañarlo alguien en esta tarea, si era necesario).

Comenzó a comprar los útiles, mapas o elementos de librería que le solicitaban sus maestros, buscaba el material que le encargaban para los laboratorios y se ocupaba de guardarlos en la mochila.

En alguna oportunidad Juan se olvidó de preparar el material o lo dejó en su casa, pero cuando se lo pidieron en clase se excusó diciendo que la mamá se había olvidado y no le había puesto el libro o la tarea en la mochila. Como este trabajo de iniciación en los hábitos de cumplimiento estaba consensuado con los docentes y ellos participaban activamente en responsabilizar a Juan en la observancia de sus obligaciones, no aceptaron la justificación por él presentada y lo ayudaron a implicarse en forma activa.

Hábitos de trabajo en grupo

En este nuevo ciclo escolar, es común que los alumnos se reúnan para realizar trabajos grupales. Algunas veces los hacen en clase, secundados por sus docentes, y otras veces en sus casas. Este tipo de producción fue toda una novedad para Juan, quien no había compartido el espacio de tareas con otro par, excepto, en forma esporádica, con algún hermano.

Esta labor representó un arduo aprendizaje en varios sentidos. Desde el aprendizaje social, Juan se vio involucrado en situaciones grupales a las que no estaba acostumbrado, como las del juego o las deportivas, que podía desempeñar sin demasiados conflictos.

Llegar a actuar en grupos de trabajo conlleva un aprendizaje vincular que implica un esfuerzo compartido y sostenido a través del tiempo. La disciplina del quehacer compartido supone una relativa postergación de los intereses individuales en aras de lograr un objetivo colectivo, poder esperar, postergar, participar y aportar debidamente. El trabajo en grupo implica convivir con el conflicto, el desconcierto y

la negociación en un espacio común, en este caso, habitado por pares de la escuela, para lograr un producto coral.

A todos los chicos les cuesta entender y apropiarse de la dinámica grupal. En particular, a Juan le costó aceptar que reunirse a trabajar era reunirse a producir, no a conversar ni a jugar, sino a producir una construcción compartida. Sus propios compañeros le señalaron la necesidad de cumplir con esto. Para pertenecer al grupo había que aportar trabajo personal para la causa común, soportar las dificultades que surgían en el trabajo compartido, escuchar al otro, consensuar, respetar opiniones, dividir los trabajos y cumplir con las tareas asignadas. Juan, al igual que los demás miembros del grupo, debía someterse a estas restricciones para poder pertenecer a él, de lo contrario, el mismo grupo lo sancionaría.

Este estricto señalamiento puso sobre la mesa de trabajo otra faceta del trabajo grupal: cómo podía Juan producir académicamente, qué podía y qué no podía aportar al grupo. Los docentes –conociendo los tiempos y las modalidades del alumno– orientaron los requerimientos hacia cuestiones prácticas que Juan podía manejar sin demasiados riesgos y que resultaban una contribución valedera. Recordemos que esta escuela jerarquizaba el trabajo en laboratorio, lo que permitió un amplio margen para accionar con un alumno que presentaba NEE.

Juan participó, a su modo, de todas las instancias de producción grupal. Si no podía leer, proveía material y escuchaba lo que sus compañeros leían. Colaboró en la producción de láminas y carteles. Cuando había que presentar el trabajo ante la clase, por lo general Juan era el encargado de realizar demostraciones prácticas, de dar justificaciones sencillas, de transmitir conceptos acotados, andamiado con material gráfico. Además, en más de una oportunidad fue Juan quien escribió el trabajo con el procesador de textos.

Aprender a producir dentro de un cuerpo colegiado con los pares escolares resultó ser un aprendizaje duro, estricto y productivo para Juan. Se sintió cuestionado, demandado, exigido, y a la vez considerado y respetado, lo que le permitió un reposicionamiento subjetivo frente a sí mismo y al grupo.

Hábitos instrumentales

Se refieren al uso de los instrumentos escolares específicos, como lápices, cuadernos y carpetas, sacapuntas, gomas de borrar, de pegar, reglas, semicírculos, escuadras, etcétera.

Durante el primer ciclo escolar, a diferencia de sus compañeros, Juan no aprendió a utilizar la regla.

La regla

Este instrumento de medición presenta impreso en uno de los lados de mayor extensión una escala graduada y numerada en centímetros y milímetros que permite medir distancias cortas. Durante el inicio de la escolaridad, su función no es solo la de medir, sino también la de marcar líneas con la ayuda de un lápiz u otra herramienta escritural que se desliza sobre su borde tocando la hoja.

La regla es un útil escolar de dominio complejo, ya que implica cierta destreza en la coordinación óculomanual, lo cual excedía las posibilidades de ejecución de Juan. Para trazar líneas, es necesaria una delicada coordinación entre las manos y la consiguiente vinculación de ambas con la vista. Con la mano dominante se traza la raya que guía su recorrido, con direccionalidad de izquierda a derecha, por el borde superior de la regla. Así, mientras una mano presiona en forma estática el instrumento, la otra se desplaza sosteniendo el lápiz inclinado sobre el bisel, con ductilidad y precisión, que deja su marca recta, duplicando sobre el papel la linealidad del borde de la regla.

Esta extrema precisión en los movimientos resultó ser un desafío complejo para Juan, pues necesitaba tener una destreza específica para tomar la regla con la mano no dominante, aplicarla bajo la superficie que iba a subrayar y presionarla de manera tal que esta mano quedase apoyada sobre la hoja, sin obstruir la visión del espacio donde trazaría la línea.

A pesar de que Juan no manejaba con presteza el instrumento, podía subrayar y categorizar títulos y subtítulos. Más de una vez lo hacía trazando una línea a mano alzada, o encerraba el título que había que destacar y lo resaltaba con color. Podía hacerlo de la manera tradicional secundado por un adulto que le sostenía la regla.

Un claro ejemplo de la conciencia que Juan tenía del uso de la regla, aun cuando no la pudiera manejar, fue una explicación que él dio hacia fines de su primer año de escolaridad básica. En ese momento su maestra o su mamá trazaban las líneas de su cuaderno de clases.

> Yo ya entendí la raya corta y la raya larga. La raya corta es para marcar algo corto como un rato. La raya corta es un rato de Matemática. Un rato de Lengua, se acabó y hacés la raya corta que quiere decir que terminó Lengua y pasas a otra cosa, Ciencias. Pero la raya larga es que se terminó el día, que no hay más rato de clase. Después de la raya larga no podés poner más nada de ese día porque ya se terminó.
> La raya corta es un rato y la larga es la noche, te separa del otro día. Por eso después de la raya larga se escribe la fecha del día después.

¿Cómo se usa la regla?

Como señalamos en párrafos anteriores, no resulta sencillo utilizar la regla, pues es necesario aprender la técnica específica, lograr un automatismo, para recién después poder destinarle nuevas prácticas.

Incluso podríamos pensar cierta cronología indispensable que debe seguir todo usuario para aprender a manejarla. Un primer momento es el conocimiento del instrumento: reconocerla a través de los sentidos, percibir sus dimensiones, su peso, advertir su ductilidad, experimentar su manejo. El paso posterior consiste en lograr su correcta ubicación bajo el título que se debe remarcar, para luego poder subrayar. Más complejo resulta trazar o medir segmentos exactos. Luego se logra la construcción de figuras geométricas y, una vez dominada esta técnica, se puede llegar a construir cuerpos geométricos. Este fue un punto de inflexión en el segundo ciclo.

Juan se entusiasmó con el aprendizaje de la geometría, la construcción de ángulos, figuras geométricas, líneas paralelas, transversales y demás temáticas afines, pero le resultaba muy difícil trabajar con la regla, un instrumento básico de esta materia.

¿Qué le pasaba a Juan con la regla?

El abordaje inaugural del uso de la regla sucede, por lo general, a lo largo del primer año de escolaridad básica. Para Juan esto sucedió a destiempo, hacia finales del tercer año, cuando aparecieron las primeras construcciones geométricas exactas y él se empeñó en realizarlas. Se conjugó la falta de manejo lógica del útil escolar (por desconocimiento) con la seria dificultad, real, que condicionaba su implementación, por lo que se diseñaron adecuaciones de acceso, en dos direcciones simultáneas. Por un lado, su maestra comprendía que las producciones de Juan fueran inexactas y desprolijas, y con frecuencia lo ayudaba a plasmar en el cuaderno aquello que le resultaba complejo, andamiándolo en su precariedad o carencia. Por otro lado, se le brindaron elementos para suplir estas falencias instrumentales y lograr que desarrollara destrezas básicas en el manejo de la regla.

Resultó más compleja la traza y la medición de segmentos. Para esto se requiere gran destreza, pues hay que aplicar el punto cero en el origen del objeto que se va a medir, sostener la regla sobre la distancia estipulada y dimensionar la extensión según la numeración que marca la escala graduada. Por lo general, cuando Juan lograba el primer paso, no conseguía realizar el segundo, y si lograba organizar el segundo, solía perder la referencia inicial. Un andamiaje concreto, que podríamos ubicar dentro de las adecuaciones de acceso, fue hacerlo trabajar con un par o docente que funcionara como colaborador o asistente, sosteniéndole la regla o incluso ayudándolo a realizar las construcciones o haciéndolas por él.

En algunas oportunidades se desglosó el ejercicio en pasos y Juan los realizó en forma secuenciada, para poner en marcha cada destreza de a una por vez y no en forma coordinada.

Varios útiles escolares pertenecen a la categoría madre de la regla y se emparentan entre sí por su función, como la escuadra, el semicírculo, el transportador, el metro. Para el empleo de todos ellos, Juan recibió andamiajes específicos que le permitieron operar en consecuencia. Similar situación se estableció con el compás, instrumento escolar que lo cautivó y se le ofreció como un desafío que debía superar.

¿Qué pensaba Juan sobre la regla?

Resultan asombrosas las conceptualizaciones, las opiniones y los comentarios que suelen hacer los niños sobre la regla, sus usos y el valor de las líneas que con ella se trazan. Al comienzo de tercer grado, Juan comentó lo siguiente:

> Yo no uso la regla porque no me gusta... Bueno, es que es mucho lío usarla, no me sale..., tengo que aprender, hay que mirar muchas cosas juntas para que te salga bien la raya...
>
> Para escribir en computadora no se usa la regla. La compu te subraya sola y siempre sale bien, no tenés que sostenerla derechito para que no te salga todo torcido.
>
> Dice mi abuela que es muy importante usar la regla. Ella me cuida los martes y me ayuda con la tarea, me hace ordenar toda la mochila y emprolijar la carpeta, pegar las fotocopias, subrayar los títulos y trazar las rayas de los días.
> Siempre le prometo que el martes siguiente va a encontrar la carpeta subrayada, pero en clase me olvido... Yo no me acuerdo, no tengo la costumbre. Mi abuela dice que no tengo el hábito, que no me lo enseñaron en primero, y que por eso me cuesta ahora.

En cuarto año se refirió a este tema con cierta preocupación:

> Nunca usé la regla y ahora me cuesta mucho usarla en geometría. No sé medir los segmentos y no me salen los cuadrados y los triángulos. Mi hermano dice que me tengo que entrenar como hice con los penales en el fútbol. A mí me gusta más entrenarme en patear al arco que en hacer rayas con la regla.
>
> La seño de Lengua dice que lo importante es que sepamos qué es lo que hay que subrayar, que si queremos lo hacemos sin regla, con onditas o con dibujitos, pero que tenemos que saber la diferencia entre un título y un subtítulo, entre una raya larga y una corta. La de Ciencias quiere todo subrayado con regla, títulos con doble línea, subtítulos con una sola. Dice que es importante la forma y la presentación... Me parece bien, aunque es exigente y para mí es mucho. Como yo siempre quiero terminar rápido, me enoja tener que estar mucho tiempo con sus tareas.
>
> Juan: –Mi maestra dice que tenemos que aprender a usar bien la regla ahora, que en cuarto año hay que medir y si no sabés usarla, no te salen las cosas.
> Martín: –Decile a tu maestra que a mí no me importa aprender a usar la regla, si total a lo mejor cuando yo llegue a cuarto año, no se usa más la regla, como las carretas, ya no se usan más.
> Juan: –Vos decís eso porque estás en segundo. Pero ya vas a ver cuando estés en cuarto...

¿Qué podemos pensar nosotros sobre la regla?

Este instrumento escolar, tan útil y a la vez tan deslucido, nos permite reflexionar sobre la carga simbólica que poseen los utensilios creados por el hombre. En este caso la metáfora a la que alude la regla no es menor ni inocente, ya que más allá del objeto en sí, podemos vincular su significado con los preceptos, axiomas o principios con que se rigen las ciencias o las artes. Su acepción también alcanza al estatuto, constitución o modo de ejecutar una cosa. Ligadas a la regla aparecen las palabras *moderación*, *razón*, *templanza*, *pauta*, *orden*, *concierto*, *ley*, y en lingüística alude a la formulación teórica generalizada de un procedimiento fonético, morfológico, sintáctico, etcétera.

La palabra *regla* se utiliza en giros idiomáticos muy precisos y certeros, como "ponerse en regla", "estar en regla", "por regla general", "salir de la regla" o "tener la regla" aludiendo a la menstruación.

No se conoce al inventor de la regla, pero se supone que surgió como instrumento ante la necesidad humana de ordenar el mundo gráfico. También es posible inferir que lo oportuno de su nominación seguramente se vinculó en su origen con su función.

Todas las acepciones del vocablo, que van mucho más allá del simple instrumento real de medición, se refieren a un cometido ordenador y organizador, lo que nos indica una función simbólica rectora y resulta una metaforización interesante del valor intrínseco de este útil escolar. Así, en el diccionario encontramos como sinónimos de *regla* las siguientes palabras: *norma, estatuto, precepto, máxima, compás, fórmula, disciplina, código, sistema, orden, modelo, costumbre, pauta,*

principio, formalismo, gobierno, mandamiento, medida, método, modo, módulo, orientación, pie, receta, régimen, regulación, requilorio, táctica, vía. Todos ellos se relacionan con la función de la regla, que ordena, traza, limita, acota, separa, une y vincula, y permite a su usuario circunscribir y dar forma al espacio gráfico, interpretarlo a través de una mensura, reglamentarlo, legalizarlo.

¿Carpetas o cuadernos?

Juan deseaba y reclamaba usar carpetas, al igual que sus compañeros del segundo ciclo, por lo que se le permitió experimentar con este portador de texto. Transcurrido un mes de clases, el alumno renunció en forma voluntaria al trabajo en carpetas cuando pudo comprobar lo complejo que le resultaba su uso. Descartó también el uso de folios. Volvió a la modalidad de cuadernos rayados, uno por materia, de tamaño oficio y con tapa dura. No fue necesario rayar el renglón a doble espacio, porque él ya podía trabajar sin ellos. Juan no empleaba hojas cuadriculadas en matemática, porque no podía organizarse en esa diagramación espacial.

> El papel cuadriculado implica un dominio del espacio gráfico muy complejo, ya que los renglones no vienen marcados y cada niño debe anticiparse conceptualmente en el manejo espacial administrando en forma autónoma la espacialidad gráfica. Es más, en ciertos momentos se requiere la propiedad específica de concebir la hoja cuadriculada, en forma virtual, sin que esté señalizada, desde la estructura de una tabla de doble entrada. A partir de esta representación, el alumno debe ubicar las magnitudes, aunque no se haya establecido trabajo previo que habilite a tal particularidad (Borsani, 2003: 50).

Las hojas cuadriculadas, en lugar de ordenar y facilitar el manejo espacial, complicaron más la producción de Juan, por lo cual se conservó el formato clásico de la hoja rayada con renglones.

El procesador de texto

En el apartado "Breve historia escolar", se planteó cuánto le costaba a Juan escribir a mano alzada. Si bien lo logró y fue capaz de

expresarse a través del escrito manual, tenía que estar muy tranquilo para conseguirlo y no quedar sujeto a situaciones de apremio emocional o temporal. Esto es algo bastante difícil de lograr en el ámbito escolar de este nuevo ciclo, en el cual se supone que la escritura ya es un instrumento del que dispone el alumno para transmitir conceptos y emociones.

En el intento de cumplir con el imperativo pedagógico de escribir, Juan se apuraba y la ejecución de los grafemas se desvirtuaba, al punto de quedar reducida a una simplificación tan extrema que su producción se tornaba ilegible.

La sintomatología visuografomotora afecta la forma privilegiada y hegemónica de la producción escolar, que es el trabajo en la hoja. En los cuadernos de Juan se podía detectar cómo esta problemática obturaba su trabajo pedagógico. En una evaluación sobre "Los volcanes", por ejemplo, el alumno escribió tres oraciones que respondían conceptualmente a lo pedido en la consigna, pero, como su maestra no pudo leerlas, no fueron evaluadas.

En sus cuadernos aparecían continuamente trabajos incompletos, rehechos, borroneados o enmendados con corrector, la mayoría ilegibles. Incluso algunas veces no llegaba a entender lo que había escrito en clase. Cuando Juan volvía sobre sus producciones e intentaba leerlas, le resultaban incomprensibles, por lo cual se ofuscaba tanto que más de una vez dejaba de trabajar invadido por una gran desazón. Sus maestros lo ayudaron llevando algunas actividades escritas de antemano, o escribiéndoselas en los cuadernos, pero aun así hubo momentos en los que Juan tuvo que producir por escrito en circunstancias que lo superaban, por lo cual sentía un gran malestar.

En reunión con docentes y con el equipo técnico, se consideró la situación de la escritura como sintomática, por lo que se decidió arbitrar en forma conjunta estrategias que permitieran operar ante esta coyuntura. Se había llegado a un punto de inflexión tan delicado que quizás era el momento de plantear que, en determinadas circunstancias, Juan podría producir de otra manera. Esto no implicaba claudicar en la irreemplazable y visceral experiencia de la escritura manual, sino encontrar una nueva forma expresiva para que este alumno lograra seguir avanzando en sus aprendizajes dentro del aula sin que el condicionante psicomotor resultase un impedimento de relevancia.

Se propuso entonces el uso de una computadora, con un procesador de textos del cual este alumno pudiera disponer a la hora de producir un escrito de consideración. Si bien ya se había empezado a pensar en esta posibilidad en reuniones anteriores, ahora, ante la gran dificultad en la escritura que presentaba Juan, se planteó como una instancia concreta.

Como la propuesta no era una forma tradicional de trabajar en clase, llevó un tiempo implementarla. Mientras tanto, Juan comenzó a trabajar con el profesor de Informática de la escuela en el manejo del procesador de textos. Por primera vez en su historia escolar, este alumno concurrió (en contraturno) a un taller que no estaba vinculado con la actividad deportiva, sino con una necesidad educativa.

A partir de esta situación, surgieron muchas preguntas, dudas, incertidumbres, ante las cuales no había respuestas anticipadas que nos tranquilizaran ni demasiadas certezas, solo la posibilidad de construir esta nueva instancia en forma conjunta con Juan, sus compañeros y docentes.

¿Qué computadora usar?

Una de las primeras cuestiones para decidir fue el tipo de computadora que se utilizaría. Se resolvió no emplear una *notebook* por varias razones: su alto costo, lo desconocida que todavía era para el alumnado esta computadora y que su uso era individual y privado. Su manejo era más delicado, porque, al ser portátil, debía ser manipulada, trasladada, guardada y custodiada de manera particular, lo que implicaba una gran responsabilidad para el alumno y sus docentes. Entonces se optó por ubicar en el salón un equipo sencillo, algo antiguo, con el que todos los alumnos ya estaban familiarizados, que se armó con una CPU y un monitor que pertenecían a la escuela y ya no se usaban. Los padres de Juan aportaron el teclado y el *mouse*, además de las hojas para imprimir los trabajos.

¿Dónde ubicarla?

Por la forma que tenía el salón de clases, se resolvió colocar la computadora sobre una pared lateral, mirando hacia el pizarrón, a la altura de la primera fila de bancos, en un espacio limitado por un armario que podía funcionar como barrera protectora. De esta manera, el alumno que trabajaba en la computadora miraba al frente de la clase, lo que le permitía seguir su curso y atender a la guía del docente.

¿Para quién era la computadora?

Si bien la computadora ingresó al aula para dar respuesta a una necesidad educativa especial de un determinado alumno, en realidad la idea era que estuviera a disposición de todos los alumnos del grupo y de sus docentes. Se consideró pertinente que este instrumento de producción fuera de libre acceso y estuviera al servicio del grupo.

La maestra administraba la alternancia en el uso del equipo, señalándole a Juan qué actividades realizaría a mano y cuáles con la computadora. En determinadas circunstancias en las que Juan producía en forma oral o con lápiz y papel, algún compañero utilizaba la computadora.

Es importante que todas las aulas puedan contar con un equipo de computación, como un instrumento escritural más, de uso cotidiano, independientemente de que de una necesidad educativa lo requiera. En la actualidad, como consecuencia de la vertiginosidad de los avances tecnológicos, los equipos caducan y se renuevan continuamente, por lo que el acceso a una computadora en el aula no resulta algo oneroso (incluso se puede armar el equipo con partes usadas).

Abrir la escuela a la diversidad también es permitir que entren en ella las nuevas tecnologías y no restringirla al ámbito de alguna materia específica en un salón determinado.

¿Cómo se imprimían los trabajos?

Como no había una impresora en el aula, cuando el alumno terminaba el trabajo, lo guardaba en un *pen drive* y lo llevaba a la sala de computación o a la dirección, donde había impresoras disponibles. El personal de ambos espacios estaba al tanto del proyecto, por lo que colaboraba imprimiendo la actividad que Juan les acercaba. Cuando el alumno volvía al salón, pegaba las hojas en el cuaderno de la materia correspondiente, dejando un registro claro, legible y confiable de la clase del día.

Las formas inusuales de producción pedagógica suponen grandes cambios en la institución educativa, por lo que es necesario informar al personal de la escuela sobre la implementación de estas innovaciones, para que no se malinterpreten nuevas circunstancias que irrumpen en el territorio escolar. Si Juan o algún compañero cruzaba el patio rumbo a la sala de computación para imprimir su trabajo en un horario fuera del recreo, podía ser visto como una inconducta en los desplazamientos institucionales permitidos, cuando en realidad el alumno estaba produciendo pedagógicamente.

¿Cómo impactó en el grupo?

Una de las grandes incógnitas era cómo iban a tomar los compañeros de Juan la presencia de la computadora en clase. Para sorpresa y tranquilidad de todos los involucrados en este emprendimiento, la aceptación fue total, no hubo grandes deslumbramientos ni planteos demasiado importantes. Cabe señalar que la mayoría de los alumnos de esta escuela tenía computadora en la casa o en el trabajo de los padres, por lo que no les resultaba nada excepcional que hubiera una en el salón de clases. Los más avezados oficiaban alguna vez como ayudantes de Juan o de los propios maestros, que si bien poseían cierto manejo del procesador de textos, no eran hábiles usuarios.

Cuando surgía algún inconveniente que los excedía, se recurría a los expertos del aula de computación, que se ocupaban del soporte técnico de las computadoras de la escuela.

Derecho a la diferencia y a la equidad de oportunidades

En el derecho a la diferencia y a la equidad de oportunidades se resume la ideología desde la que se sustenta la inclusión de la computadora en el aula.

Más de un alumno pretendía realizar sus escritos en la computadora en igualdad de condiciones con Juan y hasta reclamaba lo que, desde su perspectiva, consideraba como un derecho. Esta demanda trajo aparejado un interesante trabajo sobre la distinción entre igualdad y equidad.

Todos los compañeros de Juan tenían acceso a la computadora del aula en diferentes momentos, para desarrollar trabajos de lo más diversos. Pero no todos realizaban sus escritos y tareas cotidianas con el procesador de textos, porque no todos presentaban condicionamientos que comprometían la escritura manual. Por eso, cuando se trataba de producir textos de tarea, Juan tenía permitido escribir en la computadora, pero no así sus compañeros.

La accesibilidad al soporte digital se enmarca dentro de los derechos de los alumnos con NEE, quienes de esta manera se acercan a nuevas herramientas que posibilitan el aprendizaje y el desempeño pedagógico.

Una escena para pensar

Un día en que Juan realizaba una tarea en la computadora de su casa, pasó su madre y le dijo que la palabra "hacer" se escribía con "h" y con "c", tal como lo señalaría cualquier madre que ve una palabra mal escrita y como lo había hecho ella misma en oportunidades anteriores.
Juan se dio vuelta y le dijo que él no iba a corregir esa palabra, porque había hecho un trato con su maestra y le había prometido que nadie le iba a escribir las tareas en casa. Y añadió: "Si lo arreglo, le hago trampa a la seño, que confía en mí".

El trabajo en clase

Luego de transcurrido un tiempo prudencial en el que los nuevos docentes del segundo ciclo ya conocían a Juan y se habían familiarizado con sus modos de aprender y producir, nos reunimos para intercambiar opiniones y sugerencias. Se acordó cierta modalidad de trabajo consensuada para todas las áreas y materias, más allá de la impronta subjetiva con la que cada docente manejaba su espacio.

Varios maestros se mostraron interesados en tener por escrito los lineamientos generales concertados en el encuentro para retrabajarlos con más tranquilidad. A su vez, esta documentación resultaría útil para aquellos maestros que no habían estado presentes en esta reunión y para evaluar el proceso de aprendizaje en un futuro.

Resulta complejo, y hasta imprudente, diseñar adecuaciones curriculares en forma general y a la distancia, ya que estas surgen del trabajo específico en el aula, en la interrelación que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el alumno, el docente y el grupo, en un tiempo y un lugar determinados. Puede ser riesgoso enumerar las adaptaciones posibles que se deben plantear en un aula regular si se las toma como una receta, un método secuenciado o un programa establecido de antemano, ya que, si se pudiera establecer una línea de abordaje, su trazado sería una construcción contextualizada en el tiempo y el espacio del aula.

Sin embargo –y respondiendo al pedido de los docentes de Juan–, me atrevo a registrar, a modo de apuntes, algunas de las modificaciones que convinimos en forma conjunta y que se podían implementar para andamiar la producción del alumno, con la salvedad de que toda adecuación que se pusiera en marcha privilegiaría las potencialidades de Juan por sobre sus dificultades y le permitiría sostenerse como alumno regular dentro del sistema educativo.

Estas propuestas fueron un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento. El siguiente listado es el que entregué a la escuela. La mayoría de estas adecuaciones fueron sencillas, económicas, prácticas e ingeniosas, y surgieron de pensar qué necesitaba Juan para construir el saber pedagógico, relacionarse con sus pares y pertenecer al mundo escolar.

Adecuaciones de acceso

- Ofrecer trabajos cortos, sencillos, presentados en forma clara.
- Requerir en forma explícita lo que el alumno debe desarrollar.
- Presentar consignas acotadas.
- Reforzar consignas, cerciorarse de que las haya comprendido.
- Desglosar los ejercicios.
- Producir significados sencillos, claros y específicos.
- Proveer andamiajes concretos en el vocabulario específico de cada materia. Confeccionar glosarios.
- Ofrecer textos acotados, con guía de estudio y apoyatura comprensiva. Facilitar cuadros, apuntes, resúmenes, etcétera.

- Disminuir el nivel de exigencia cotidiana. Ofrecer propuestas que respeten su ZDP. Incrementar paulatinamente la demanda.
- Trabajar con calculadora, tablas de conversión, datos a la vista, cuadros, mapas y demás recursos, que representen ayudamemorias y sean enlaces para evocar, que suplan las dificultades mnésicas que se presenten.
- Realizar lecturas andamiadas, grupales.
- Facilitar la lectura anticipada, brindándole al alumno los temas con la debida antelación para que contacte previamente con el texto, se ubique en el campo conceptual y arme la red semántica.
- Ofrecer gráficos que ayuden a interpretar textos.
- Realizar adecuaciones textuales.
- Considerar la posibilidad de grabar las lecciones.
- Usar el procesador de textos para agilizar su producción escrita.
- Desarrollar trabajos, lecciones y evaluaciones a libro o carpeta abierta.
- Plantear los problemas matemáticos en forma sencilla, directa, con enunciados claros y lógicamente programados en el tiempo, paso por paso y con preguntas intermedias explícitas.

Adecuaciones específicas

- Seleccionar los puntos fundamentales de los conceptos dados.
- Adecuar los objetivos en función de los contenidos seleccionados.
- Desarrollar temas prioritarios.
- Suprimir y/o reemplazar los temas según sea pertinente.
- Adaptar los niveles de complejidad gradualmente según las posibilidades del alumno, acompañando las diseñadas para el grupo clase, pero considerando avances adecuados a las posibilidades de Juan.
- Ajustar los contenidos a las condiciones de accesibilidad, intereses y modalidad de aprendizaje del alumno.
- Adecuar las destrezas requeridas a las aptitudes de Juan.

Evaluación

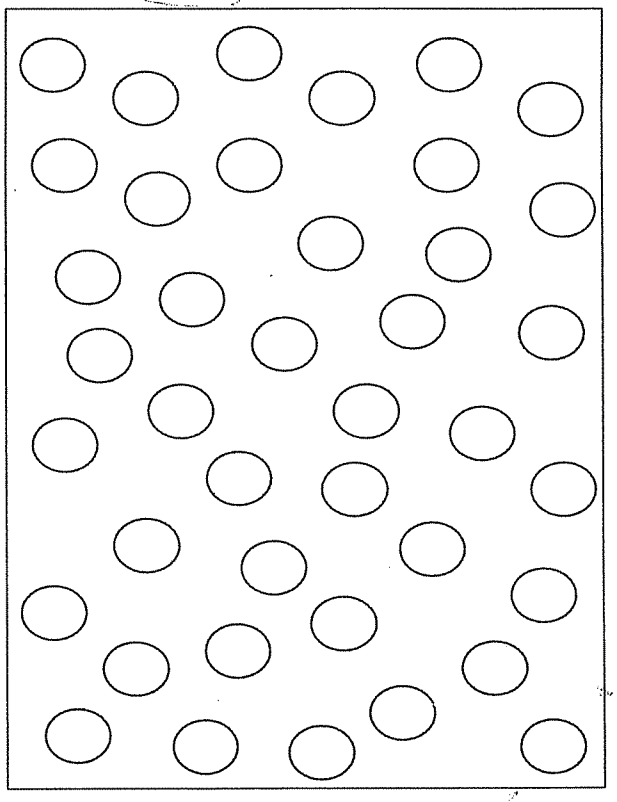
- Evaluar si el alumno comprendió los contenidos curriculares mínimos o los núcleos de aprendizajes prioritarios correspondientes a cada materia, con las debidas adecuaciones, considerando las restricciones que presenta en la organización y expresión del discurso académico.
- Establecer de antemano criterios claros para evaluar el logro de las expectativas.
- Evaluar los contenidos en consonancia con los objetivos delineados.
- Facilitar con anticipación los textos sobre los que se desarrolla la evaluación.
- Encontrar formas no tradicionales, alternativas para evaluar el aprendizaje. Una producción, un dibujo, un mapa, un texto y hasta un comentario debidamente construido por el alumno dan pruebas más que suficientes de lo que él sabe y puede hacer.
- Presentar evaluaciones objetivas, que resulten ser los instrumentos más adecuados para corroborar el aprendizaje (opciones múltiples, verdadero o falso, oraciones incompletas, etc.). Realizar evaluaciones a carpeta o libro abierto.
- Fraccionar el tiempo de la evaluación. Parcializar los exámenes para evitar que la fatiga y la consiguiente desorganización interfieran la producción del alumno.
- Considerar otros modos de expresión opcionales y/o complementarios. Ofrecer la instancia oral para ampliar y/o explicitar los conceptos requeridos en las evaluaciones escritas.
- Corregir privilegiando los procesos de aprendizaje. Priorizar el concepto que el alumno intentó transmitir por sobre la forma en que fue escrito en la hoja.
- Evitar el énfasis en la sintomatología relevante que condiciona las producciones pedagógicas de Juan (disortografía, errores específicos y dificultad en la organización y transmisión del concepto a través de la lengua escrita y en el manejo del espacio gráfico), sino hacer hincapié en el esfuerzo que realiza para estudiar y producir.

- Contemplar puntualmente el condicionamiento que presenta el alumno para conceptualizar, generalizar, abstraer. Priorizar el concepto sobre la forma en que este aparece escrito o dicho.
- Considerar la dificultad del alumno para realizar trabajos metalingüísticos.

Otras estrategias y recursos

Como en los casos de Lucas y de Luciana, nos apoyaremos en los registros cotidianos para ilustrar otras adecuaciones llevadas a cabo durante el segundo ciclo de la escolaridad de Juan.

TEMA: "MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN"



Para trabajar en forma concreta estas operaciones matemáticas, se diseñaron plantillas que se podían utilizar con diferentes funciones, en esta oportunidad para representar en forma concreta la multiplicación y la división.

La maestra dispuso de varias copias y las implementó según las necesidades de cada día.

En los primeros meses de cuarto año, la docente reforzó las técnicas operatorias. Se bosquejaron algunas facilitaciones para Juan que conservaban relación estricta con la propuesta diaria. Así, si el grupo clase multiplicaba, Juan también lo hacía a través de la imagen gráfica.

Algunas veces encerraba las unidades, otra las tachaba o pintaba, pegaba *stickers* o pinchaba clavijas que le permitían comprobar y consolidar la idea de la multiplicación como una repetición, como una suma abreviada. De manera similar se trabajó con la idea de repartir, dividir.

Para mediados de ese año lectivo, Juan ya pudo prescindir de la representación visual y aventurarse en la técnica operatoria, andamiado con las tablas de multiplicar a la vista.

Tema: "La fábula. Adecuación textual"

El texto original propuesto por la docente para trabajar la fábula "La zorra y la cigüeña" fue una fotocopia que resultó compleja de abordar por el diseño espacial, con renglones excesivamente cortos que requerían continuos cambios oculares muy veloces y difíciles para este alumno. Se realizó una adecuación textual con el objetivo de facilitar el acceso a la lectura.

En el texto adaptado a las necesidades de Juan, se cambió el formato de letra imprenta de minúscula a mayúscula, se amplió el tamaño de la letra, se extendieron los renglones, se marcó la separación de párrafos y se realizaron mínimas adecuaciones textuales que le permitieron un acceso más ágil.

Se trabajó con lectura anticipada, que permitió ubicar las acciones de los animales en un tiempo y espacio determinados, como transmisores de un principio ético contenido en la moraleja.

En el cuaderno de Juan figuraban los dos formatos escriturales. Si bien la mayoría de las actividades propuestas fueron realizadas sobre el

texto adaptado, la docente tuvo la deferencia de ofrecerle alguna labor en el texto original, como forma de establecer un puente de abordaje hacia la letra imprenta minúscula y la expresión discursiva más compleja.

En este acercamiento perceptivo espacial al texto original, Juan tuvo que señalar con un mismo color todas las veces que aparecía la palabra "zorra" y con otro color la palabra "cigüeña".

Texto original:

La zorra y la cigüeña

La zorra y la cigüeña eran vecinas, sus casas quedaban muy cerca una de la otra, igualmente hacía mucho tiempo que no se veían.
Un día la cigüeña paseaba con aires de presumida, la zorra al verla pensó en divertirse haciéndole una broma pesada.
–¡Hola vecina! –saludó la zorra mientras se asomaba por la puerta de su casa–. ¿Por qué no viene a comer a mi casa?
La cigüeña aceptó con cortesía y una vez adentro conversaron durante un largo rato, hasta que estuvo la comida.
–¡Que olorcito más rico! –pensó la invitada. Cada una tomó asiento en la mesa y... ¡Oh, sorpresa!, esa exquisita comida estaba servida en un plato de mármol más liso que la palma de una mano.
La cigüeña...

Texto adaptado:

LA ZORRA Y LA CIGÜEÑA

LA ZORRA Y LA CIGÜEÑA ERAN VECINAS.
SUS CASAS QUEDABAN UNA MUY CERCA DE LA OTRA.
HACÍA MUCHO TIEMPO QUE NO SE VEÍAN.

UN DÍA LA CIGÜEÑA PASEABA CON AIRES DE PRESUMIDA.

LA ZORRA PENSÓ EN HACERLE UNA BROMA PESADA A LA CIGÜEÑA.

–¡HOLA VECINA! –SALUDÓ LA ZORRA MIENTRAS SE ASOMABA POR LA PUERTA DE SU CASA–. ¿POR QUÉ NO VIENE A COMER A MI CASA? DIJO LA ZORRA.

LA CIGÜEÑA ACEPTÓ CON CORTESÍA Y UNA VEZ ADENTRO CONVERSARON DURANTE LARGO RATO, HASTA QUE ESTUVO LA COMIDA.

–¡QUÉ OLORCITO MÁS RICO! –PENSÓ LA CIGÜEÑA.
CADA UNA TOMÓ ASIENTO EN LA MESA Y... ¡OH, SORPRESA!, ESA EXQUISITA COMIDA ESTABA SERVIDA EN UN PLATO DE MÁRMOL MÁS LISO QUE LA PALMA DE UNA MANO.

LA CIGÜEÑA...

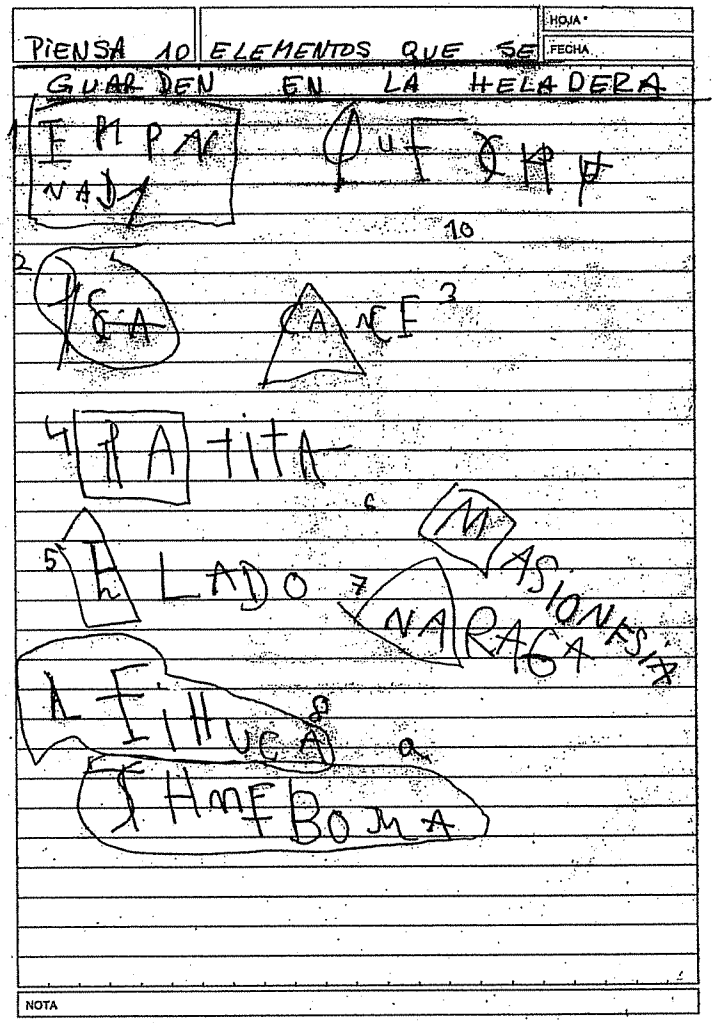
Una escena para pensar

Un compañero se acercó al banco de Juan y le pidió el texto adaptado. Lo miró detenidamente y dijo: "Esto se lee rebien. Seño, ¿me podés conseguir uno a mí?".

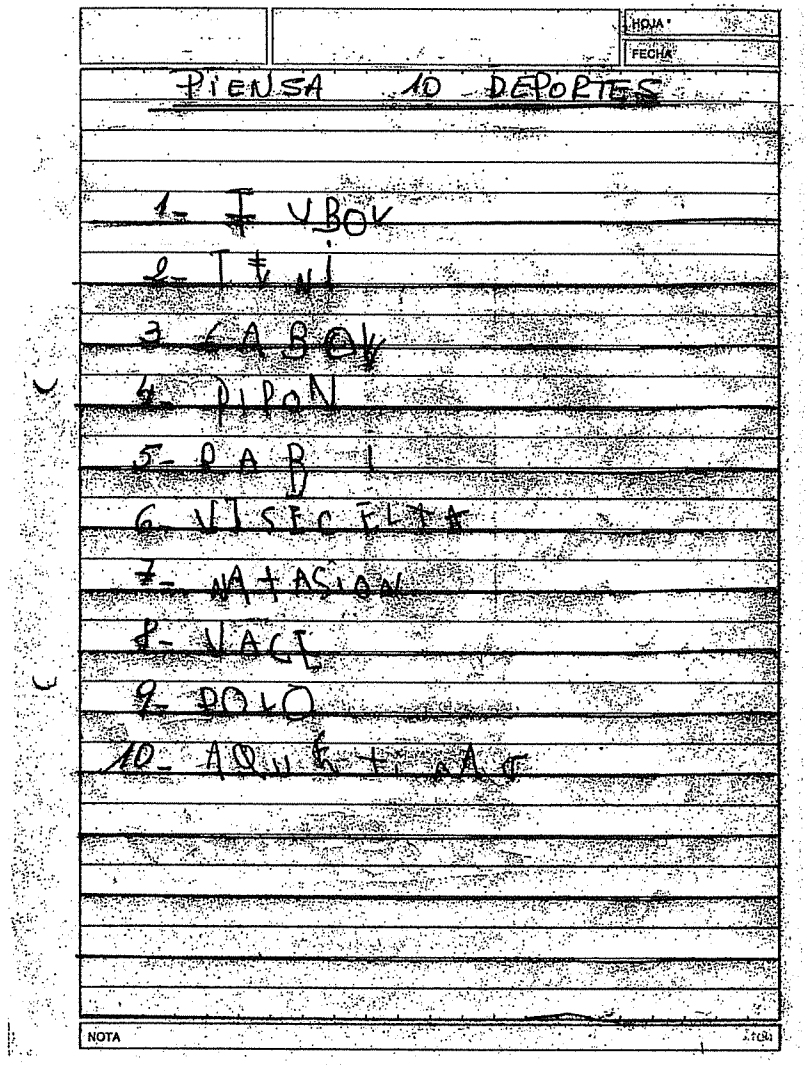
TEMA: "ALIMENTOS Y DEPORTES. ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA"

La primera actividad propuesta fue enunciar diez elementos que se guardaran en la heladera. La docente escribió el título y el alumno produjo.

A simple vista, pudimos comprobar cómo la sintomatología visuo-grafomotora condicionaba la realización del trabajo, y lo mucho que le costaba a este alumno no solo escribir, sino también anticipar y programar la producción en el plano gráfico. Si miramos con detenimiento, Juan escribió diez elementos que se guardan en la heladera en respuesta a la consigna escolar, pero su producción aparece confusa y desorganizada.



Una vez que el docente conoce la modalidad de accionar de su alumno, puede guiar la producción con pequeños señalamientos que resultan grandes andamios a la hora de escribir. Así queda demostrado en la segunda actividad, en la cual la maestra, además de escribir el título, colocó indicadores espaciales que ordenaron la tarea de Juan.



Esta sencilla intervención surgió como una respuesta a la pregunta: "¿Qué puedo hacer como maestra para que Juan produzca mejor en clase?".

TEMA: "LOS NÚMEROS ROMANOS"

Cuando la maestra comunicó que la siguiente unidad de trabajo se refería a "Los números romanos", pensé que sería muy complejo diseñar adaptaciones, ya que en este sistema no posicional, que asigna a cada símbolo siempre el mismo valor, las reglas para la determinación de los valores están ligadas a la ubicación espacial, que resultaba ser un tema conflictivo para Juan. Como en los números romanos se restan o se suman los valores de los símbolos según estén ubicados hacia la derecha o la izquierda de un número determinado, esto implica un manejo complejo de las relaciones espaciales.

El tiempo y las circunstancias nos fueron llevando a trabajar el tema desde ángulos tan amplios y variados que se cumplió con holgura el objetivo esperado: "que el alumno reconozca diferentes sistemas de numeración".

Tal como se había trabajado hasta ese momento, se eligieron y concretaron las opciones didácticas en el contexto del currículo como procesos contextualizados adecuados a las necesidades educativas de cada alumno. En este sentido, no se trata de enseñar datos o conceptos como resultados que no se sabe de dónde vienen, a qué procesos responden o cómo son elaborados por otros, sino más bien de enseñar a investigar, a buscar datos, a interpretarlos y darles sentido, más allá de poder construirlos o comprenderlos íntegramente.

El primer contacto pedagógico de Juan con este sistema de numeración resultó muy claro y estimulante, lo que le permitió definirlo como "los números que usaban los romanos de antes, los de la época de la película *Gladiador*. Ahora se usan en los relojes, los monumentos y en los muertos [por las fechas de las tumbas]. Yo los tengo pegados en el cuaderno en una fotocopia que me dio la maestra".

Para facilitar el acceso a la numeración romana, se realizaron varias tablas de conversión biunívoca, en las que se establecieron las correspondencias entre los símbolos de numeración romana y los de numeración decimal. Se diseñó una tabla con los símbolos básicos, otra del 1 al 12, otra con las decenas y la última –a pedido de Juan– con las centenas y el mil. Este material quedó a disposición Juan, de manera que resultara de fácil manejo.

La maestra diseñó estas tres actividades, que se le entregaron a Juan sin adecuaciones:

Escribe la fecha de hoy en números romanos.

Escribe la fecha de tu nacimiento en números romanos.

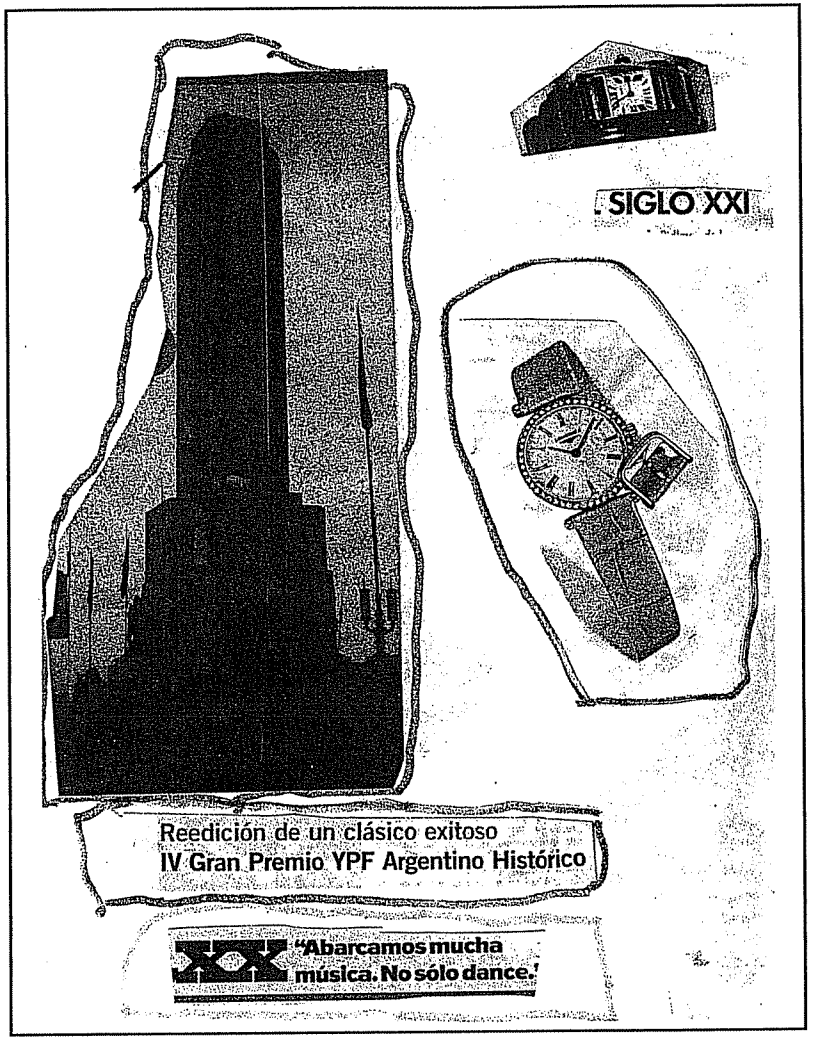
Luis nació el X-V-MCML.
¿En qué día, mes y año nació Luis?

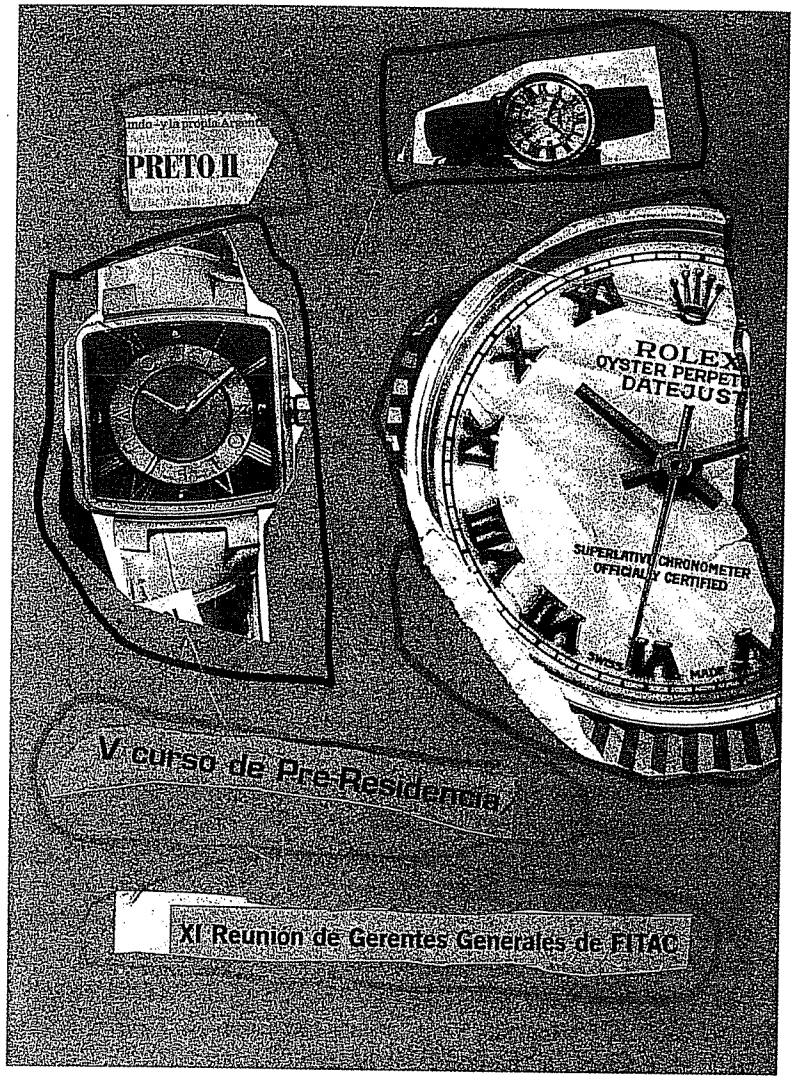
El alumno pudo escribir los días y los meses de las fechas solicitadas con la tabla de conversión. Lo que más le costó fue la escritura de los años, ya que necesitaba aplicar las complejas reglas de la determinación de valores. Para resolver esas cantidades, la maestra le sugirió que observara las fechas que colocaban sus compañeros.

Como este grupo estaba acostumbrado a trabajar en forma colaborativa, Juan se fijó en los números que escribían los chicos que se sentaban cerca de él y los copió, sin que nadie pensara que él estaba haciendo algo incorrecto. En este caso se propuso la copia como una forma legítima de concretar una tarea que en ese momento le resultaba compleja, pero de la que podía comprender su sentido.

El copiado no fue concebido como algo estéril, vacío de sentido, donde un alumno reproducía lo hecho por otro como un autómata, sino que se le propuso como una actividad en la que el alumno estaba totalmente involucrado, como una forma lícita de acceder a determinado concepto. La escuela tradicional hubiera sancionado esta modalidad de trabajo, y hasta es posible que la registrara en el cuaderno de Juan con un "copiado del compañero".

A medida que se avanzaba en el tema, la maestra propuso una serie de ejercicios que implicaban un amplio conocimiento del proceso de armado del sistema de numeración romana, que excedía las posibilidades de concretarse a través de las tablas de conversión. Este trabajo resultó complicado para varios alumnos, entre los que se encontraba Juan. Entonces la maestra diversificó las actividades, para algunos las complejizó, para otros propuso una tarea intermedia con conversiones sencillas con el uso de la tabla y diseñó una nueva actividad para los alumnos con mayores dificultades. Les pidió que buscaran en diarios y revistas objetos en los que figuraran números romanos. La idea originaria era que encontraran tantos elementos como alumnos había en el grado, de manera que cada uno pegara en su carpeta una imagen alusiva. Sin embargo, como era muy difícil encontrar la cantidad estipulada, se armó un póster con los objetos recortados para colgar en las paredes del salón.





Otra actividad fue el armado de un reloj con números romanos, que también se colgó en una pared el salón.

TEMA: "ESCRITURA ESPONTÁNEA"

Este testimonio corresponde a los primeros intentos de escritura espontánea realizada por Juan en la computadora.

> Yo soy Juan.
> Me gusta mu cho jujar al futbol.
> Yo soy de central.
> Estoi aprendiendo las tablas.
> Ayer aprendi las capas delatiera.

Actualmente, la escritura de Juan es fluida y ha comenzado a utilizar el corrector ortográfico. Sus producciones escritas se han desplegado y enriquecido notablemente, ya que no "mide" todo el tiempo la extensión de lo que va a escribir, porque el esfuerzo grafomotor no lo excede y su energía está capitalizada en la producción.

Ha sorprendido a todos con su prosa en una carta de amor que escribió en nombre de Don Quijote de la Mancha a su amada Dulcinea. Estoy convencida de que solo tuvimos acceso a la riqueza de sus sentimientos gracias al puente que se estableció con el procesador de textos, porque si la hubiera escrito a mano, únicamente habría puesto unas breves líneas enmarañadas, y tan solo por cumplir con el imperativo pedagógico.

SEGUIMIENTO Y OBSERVACIONES

Al momento de escribir estas líneas, Juan cursa ya el último año de la escolaridad básica. Ha cambiado nuevamente de escuela, pues regresó a la institución de la que se tuvo que ir cuando se dio por terminado el proyecto integrativo del nivel inicial.

Trabaja con adecuaciones curriculares de acceso y específicas, y continúa con apoyo especializado en el contraturno.

En más de una oportunidad he manifestado lo riesgoso que resulta aventurarse en proyectos integrativos cuando aún no se está preparado para concretarlos, tanto a nivel personal como institucional. Es preferible que la situación se sincere y se expliciten los límites,

antes que forzar o simular proyectos con los que no se acuerda o para los que no se ha consolidado la debida capacitación.

Que un docente o una institución estimen que "hoy" no pueden hacerse cargo de una situación determinada no necesariamente significa que nunca vayan a trabajar en integración, ya que es posible que en un momento no muy lejano lo puedan concretar. Las escuelas donde se ha legitimado la integración educativa en algún momento también se preguntaron por estas cuestiones y decidieron iniciar el recorrido hacia la escuela inclusiva.

Algo de todo esto sucedió con Juan al culminar el nivel inicial, cuando la escuela se inhabilitó para continuar el proyecto en la escolaridad primaria. A pesar de lo doloroso que resultó para Juan y para sus padres, y de lo difícil que debe haber sido para la institución expresar su propia imposibilidad, en su momento se evitó exponer al alumno a una situación para la que el colectivo institucional no estaba preparado. Este accionar nunca resulta inocuo y el alumno paga por ello un alto costo.

Transcurridos más de seis años de aquella drástica determinación que cambió el rumbo escolar de Juan, esta misma escuela, tan jerarquizada en la familia de este alumno, contempló en su PEI la extensión de los proyectos integrativos a toda la escolaridad primaria, para trasladarlos a la secundaria en un futuro no muy lejano. Esto se les informó a los padres de Juan, invitándolos a sumarse al emprendimiento. Ellos aceptaron esta convocatoria con gran entusiasmo, al igual que el niño, por lo que este cambió de escuela al finalizar el segundo ciclo de la escolaridad básica.

El nuevo destino en la escolaridad de Juan nos hace volver a la pregunta sobre la significación que anida en los padres al elegir una escuela donde poder inscribir a un hijo y a las posibilidades de filiación exogámica que convocan al sujeto por fuera del ámbito familiar. Esta controvertida situación genera sentimientos ambivalentes y difíciles de argumentar, por lo que amerita un tratamiento más profundo que dejaremos para otro momento.

Una mención especial merece el trabajo realizado por la institución que abrió sus puertas para que Juan cursara la educación básica. Una escuela que asumió una gran responsabilidad y ofreció a este niño la posibilidad de construir su lugar de alumno junto a

pares y docentes, desde su singularidad, pudiendo soportar preguntas y destinos inciertos, sin anticipar demasiadas respuestas. En una mirada retrospectiva, se vislumbran las marchas y contramarchas de lo andado, los logros, los esfuerzos, los desatinos y las innumerables adecuaciones que se realizaron en la intimidad del aula.

Ese andar es fruto de una construcción conjunta en la que cada uno aportó lo suyo desde su lugar, con compromiso y esfuerzo, para, atravesando encuentros y desencuentros, llegar a un destino posible.

4. CONSTRUIR LA AVENTURA DEL APRENDIZAJE

Escuela media obligatoria

Deberíamos aprender a leer, siempre,
en el rostro de nuestro semejante,
el luminoso resplandor de su diferencia.
EMMANUEL LEVINAS

JOSÉ

José es un adolescente alto y delgado, muy agradable al trato, sumamente respetuoso y considerado en sus vínculos. Disfruta de pertenecer a la comunidad adolescente, de estar con pares y también de conversar con adultos.

Vive en un municipio de la región centro de la provincia de Santa Fe, de 12.000 habitantes. La localidad se destaca por la presencia de una gran actividad industrial relacionada con la producción de maquinaria agrícola. José se maneja con total libertad y autonomía por la comuna.

Es un muchacho ávido de conocimiento, su interés por lo que acontece a su alrededor lo lleva a ver noticiosos, leer diarios y tener amplia información sobre el quehacer comunal y nacional.

Es un buen informante en lo relativo a pronósticos meteorológicos, estados de las rutas y acontecimientos deportivos, sobre todo de fútbol y automovilismo. Este último deporte es su gran pasión, a tal punto que se va perfilando como un espacio laboral. Trabaja de relator y reportero deportivo en una radio de la zona. A pesar de su pasión por los deportes, no practica ninguno, aunque acompaña a sus pares en los encuentros y eventos deportivos.

José maneja motos, autos, camionetas y montacargas en espacios privados y bajo la supervisión de un familiar adulto, ya que todavía es menor de edad.

Ayuda a sus padres en la realización de trámites bancarios con precisión y responsabilidad. Paga impuestos y servicios, hace depósitos y transferencias bancarias.

Es muy cuidadoso de su aseo personal y le gusta la ropa clásica informal. Como no puede atar los nudos de los cordones, tiene una variada gama de calzados con cierres de abrojos.

Desde los primeros días de vida, José recibió diagnósticos médicos terminantes, lapidarios, que indicaban con severidad la dimensión de su daño neurológico, al punto de pronosticarle que no llegaría a cumplir el primer año de vida ("No hay nada que hacer". "No esperen nada de este hijo").

A partir de ese momento, se lo diagnosticó con diversos nombres: trastorno generalizado del desarrollo, retraso neuromadurativo, hidrocefalia, microcefalia, parálisis cerebral, autismo, trastorno psicótico, retardo cognitivo. Recibió también otros diagnósticos asociados: hipermetropía, trastorno del lenguaje asociado, trastorno visuografomotor. A los 6 años, edad en que nos conocimos, recibió el diagnóstico de síndrome de Asperger. Sin embargo, por esas cuestiones de los entramados subjetivos y familiares, la fuerza del determinismo diagnóstico no pudo con él.

BREVE HISTORIA ESCOLAR

El tránsito de José por la institución educativa no fue demasiado diferente del de otros niños cuyas conductas resultan atípicas o bizarras en relación con lo que la escuela tradicional espera de su población.

Comenzó el nivel inicial en la escuela a la que concurrían sus hermanos. Realizó dos veces la sala de 3 años y cursó el resto del nivel inicial en horario reducido. El objetivo primordial era que pudiera estar con el grupo y compartir espacios y actividades con pares. Al culminar ese ciclo, la institución educativa dio por cumplido y cerrado el proyecto de integración, y se inhabilitó para sostener a José en la escuela primaria. La escuela justificó la medida en la incapacidad de hacerse cargo de José por no contar con saberes específicos y por el temor explícito de perjudicar el rendimiento de los demás alumnos por atender especialmente a este niño.

Uno de los efectos de la truncada experiencia escolar fue el debilitamiento, el quiebre y hasta la pérdida de los pocos vínculos que este alumno había podido construir. A la ya de por sí compleja circunstancia subjetiva, se sumó esta exclusión que dejó a José por fuera de su espacio de relación, que si bien era peculiar, constituía su modo posible de acercamiento a un par.

No resultó sencillo encontrar una escuela, común o especial, que pudiera alojar a este alumno. La escuela, en general, ha tenido siempre muchas dificultades para albergar a los alumnos que presentan modos vinculares atípicos o diferentes de lo esperado, y esta conceptualización, inevitablemente, produce efectos en los lazos sociales.

En más de una oportunidad, la idea prejuiciosa de que un alumno se comporta de tal o cual manera porque es así, porque responde linealmente a lo descripto en una entidad diagnóstica que lo justifica no permite preguntas acerca de lo que desea y necesita este niño, acerca del "con qué" y el "desde dónde" cada alumno arma y sostiene sus respuestas, y mucho menos acerca de lo que la escuela hace o deja de hacer para que ese sujeto pueda situarse como alumno de la institución. Cuando un diagnóstico no es atravesado por el tamiz de la subjetividad, antecede y compromete toda posibilidad de inscripción, simbólica y real. Algo de esto fue lo que ocurrió en la escuela de José.

Encontrar un lugar donde aprender no es sencillo en una comunidad pequeña, en la cual, por un lado, hay pocas escuelas y, por otro, circulan informaciones y comentarios parciales que condicionan y limitan aún más las pocas opciones posibles.

Si bien en las comunidades chicas (como en la que vive José) suele presentarse la fantasía de que en las grandes ciudades hay más alternativas o recursos, esto no es privativo de la cantidad de habitantes y sucede en la mayoría de las sociedades, independientemente de su tamaño. Es entonces necesario hacer un largo y a veces conflictivo recorrido para encontrar la escuela posible.

Como respuesta a estas búsquedas, suelen aparecer opciones que permiten dar a cada sujeto una pertenencia, un lugar, que ofrecen la posibilidad de ser uno más de la comunidad (y muchas de las veces sin que sea necesariamente "el loquito del pueblo").

Al pensar el dispositivo, la red o el andamiaje que se puede armar para sostener al sujeto y la discapacidad, la locura, la enfermedad o las situaciones críticas, suele suceder que en las localidades distantes aparece la posibilidad de arbitrar modalidades innovadoras, difíciles de llevar adelante en la complejidad de la gran urbe, tal como sucedió en el caso de José.

Se realizó un relevamiento de las instituciones y los espacios existentes, sin descartar ninguno de antemano, en el intento de encontrar un escenario donde José pudiera alojarse y establecer un vínculo posible con los otros. El lugar factible resultó ser una escuela rural, distante treinta kilómetros del lugar de residencia de este alumno, que lo aceptó como uno más dentro del –ya de por sí diverso– espectro poblacional que tenía a cargo.

Al delinear una empresa de esta envergadura, es necesario tener en cuenta que se suele tratar de chicos que, por alguna circunstancia (cuyo análisis no es el objetivo de este trabajo), están "desafiliados", "desentramados", que no encuentran su lugar en el mundo. El empeño de este dispositivo está puesto, entonces, en ofrecerles contingencias y herramientas para que puedan, a su modo, construir ese lugar.

La búsqueda de un lugar en el mundo comprende los lazos familiares e institucionales básicos, por lo que el abordaje del equipo tomó estos dos ejes primordiales para flanquear la integración.

Dadas las circunstancias, en ese momento se consideró oportuno que José recursara el último año del nivel inicial y que, con ese grupo de pertenencia, intentase recorrer la escolaridad básica.

El dispositivo de trabajo comenzó a ponerse en práctica con la presencia de un tercer actor en la relación entre el alumno y la escuela. Ese tercer actor fue, en un primer momento, el equipo interdisciplinario, que estableció el nexo entre José y la institución, acompañó las primeras aproximaciones y brindó contención y asesoramiento a la escuela. La directora, a su vez, se constituyó en un importante referente, pues demostró un profundo interés y compromiso con el proyecto y estableció una relación muy fuerte con el equipo integrador. Ella tuvo un gran ascendiente sobre José, lo que le permitió al

niño contar dentro de la escuela con un referente claro ante quien recurrir en los momentos críticos.

El dispositivo de este acompañamiento apunta a que el alumno pueda instalar por primera vez –y en algunos casos, como el que estamos analizando, reinstalar– dentro del escenario escolar una manera afable de relación consigo mismo y con los demás, armando lazos indispensables para la vida en sociedad.

El objetivo primordial era que este niño pudiera estar en la institución educativa y que a su modo participase de algún ritual o trabajo –desde su distante y peculiar estilo vincular–, para lo cual la escuela tuvo que comprender e interpretar lo que el niño producía como una construcción subjetiva, y no como un desvío de lo esperado. Algo de todo esto se fue construyendo en la escuela rural. Se trabajó codo a codo con los docentes, aunque en un primer momento tan solo con aquellos que podían perfilarse como otros posibles a quienes este alumno solía recurrir cuando se sentía desbordado o necesitaba ayuda para resolver situaciones de la vida diaria que lo excedían.

Con el tiempo, además de la maestra titular a cargo del multigrado, José fue fortaleciendo su vínculo con el profesor de Educación Física, quien oficiaba a modo de "acompañante escolar", y con la profesora de Tecnología que, en el avance de su rol, pasó a ser la maestra a cargo de la integración.

Al emprender este proyecto, se sustentó la hipótesis de que la presencia de ciertos otros significativos dentro de la comunidad educativa podía resultar algo fundamental para José, pues podrían ocupar un lugar parecido al de un acompañante pedagógico, que por momentos puede asemejarse al terapéutico, sin que necesariamente el maestro se ofrezca como tal. Estos laderos están a la expectativa y se ofrecen al alumno cuando este lo necesita, pero por fuera de la zona de control o vigilancia en que se suelen ubicar ciertos adultos en relación con el alumno con trastorno en su subjetividad.

En este caso los docentes pudieron ayudar a José en la creación y consolidación de nuevos vínculos con sus pares, más allá del que ya tenía con sus maestros. Lazos que, al constituirse dentro del cobijo de la comunidad educativa, se fortalecieron al punto de que ya no fue necesaria la intermediación del adlátere, sino que pudieron desarrollarse como un vínculo entre compañeros.

José cursó la escuela básica completa sostenido por la coyuntura descripta. A un ritmo distinto de lo comúnmente esperado, se alfabetizó, descubrió la lectura, aprendió las operaciones básicas, comenzó a interesarse por las ciencias y desplegó saberes sorprendentes.

También transitó el primer tramo de la educación secundaria en esta escuela rural.

Encarar la escuela secundaria resultó ser un nuevo desafío para él. Si bien deseaba cursar estos estudios en su lugar de origen y no en la escuela rural, la oferta escolar tradicional resultaba riesgosa para José, quien había cursado una escolaridad básica con adecuaciones curriculares, específicas y significativas de los contenidos mínimos, dentro de un proyecto individual que contemplaba sus particulares modos de apropiación y construcción del saber.

El equipo interdisciplinario, José y su familia fundamentaron la necesidad de que continuara su escolaridad, que perteneciera a un grupo de pares y que estuviese atravesado por la selección de contenidos culturales esperables en la adolescencia. Sin embargo, resultaba difícil encontrar una institución donde se pudiera concretar esta propuesta. Pero cuando ya se estaba pensando en buscar formas alternativas, no tradicionales, que permitieran a este adolescente seguir sus estudios por fuera del sistema formal, se presentó un panorama tan inusitado como propicio, que resolvió, al menos por unos años, la escolarización de José. Como consecuencia de una reforma educativa de último momento, durante algunos años la escuela rural extendió su alcance y dictó en su sede el primer ciclo de la escuela secundaria. Este reordenamiento temporal benefició a José, porque le ofreció la posibilidad de un pasaje por un tercer ciclo de la escolaridad básica, al que podríamos considerar como un espacio intermedio, que comprendía el último tramo de la escuela primaria y los primeros peldaños de la secundaria.

LA INSTITUCIÓN, RESEÑA DE LA EXPERIENCIA

Si bien al iniciar el proyecto esta escuela no había trabajado en programas de integración definidos y así denominados, resultó ser una institución –desde el nivel inicial hasta su último tramo en los años superiores– con docentes dispuestos, con deseo de encarar la propuesta, acostumbrados a enseñar en aulas diversificadas, con muchas preguntas y poca aprensión por incluir en sus clases a un alumno que no se manejaba con las "generales de la ley".

También resulta propicio que los grupos de trabajo sean reducidos y diversos, en los que alumnos de diferentes ciclos y niveles comparten el mismo escenario de acción y el mismo docente, para sus múltiples aprendizajes. Esto no constituye una traba para la construcción del saber y el intercambio vincular, sino que los abona y estimula. Esta diversidad poblacional se significa y redimensiona como un valor potenciador del desarrollo, por lo que es concebida como una ventaja y no como un escollo. El hecho de que alumnos menores se encuentren en el territorio áulico con compañeros de más edad propicia una dinámica social muy particular y supone una adecuación continua de las propuestas y actividades pedagógicas como opción didáctica colaborativa para las necesidades de cada uno.

La escuela de campo le permitió a José contactar con alumnos de edades muy variadas, al punto de tener compañeros mayores que en más de una oportunidad oficiaban de referentes, y a su vez transformarse él mismo en el modelo donde se espejaran pares y menores. En este espacio la edad de los alumnos era un dato menor y no resultaba significativa (como sí lo es en la escuela tradicional), por lo que ser visto y considerado desde parámetros innovadores representó un descubrimiento muy importante para José.

Esta escuela aportó sus lógicas, que se enmarcaban en una participación institucional muy amplia, a las que este alumno pudo adherir, y que operaron en la construcción de la subjetividad. El pertenecer a esta comunidad le permitió consolidar hábitos de aseo, de autonomía, de alimentación, sostener formas comunicativas dialógicas que prescindían de la mediatización del adulto, experimentar el contacto social en forma acotada, sin que se le tornara amenazador, respetar normas consensuadas y aceptar las restricciones mínimas que le imponía la vida institucional.

Con el correr de los años, José se sintió parte de la institución, ejerció su lugar de alumno y se responsabilizó como tal. A medida que transcurrió la escolaridad, José se ubicó como el mayor de los alumnos de la escuela rural, ya que sus compañeros se marchaban

para realizar estudios más complejos. Si bien esta circunstancia fue vivida como un duelo, la pérdida lo ayudó, por un lado, a reubicarse en relación con otros compañeros y a establecer nuevos vínculos, y, por otro lado, a pensar en la posibilidad de seguir estudiando.

En la escuela rural las características de la educación secundaria se fueron instalando en forma paulatina, acompasada. Se abrió un espacio posible para que este alumno se pudiera ubicar en una nueva modalidad de aprendizaje sin que se le impusiera el duro quiebre que supone el ingreso a la secundaria. De esta manera, en la escuela del campo, José contactó con las modalidades del nuevo ciclo, dentro de un grupo de pares muy reducido, lo que permitió realizar una tutoría casi personalizada. Conoció a profesores nuevos (lo que no le resultó muy sencillo ni a él ni a los docentes) y experimentó las exigencias propias del nivel.

La presencia de la profesora de computación –que se fue perfilando como adlátere pedagógico– fue decisiva en la articulación que hubo que realizar entre los nuevos profesores que se acercaban a la escuela rural a dictar sus cátedras secundarias y la inusitada producción académica de José.

Ya desde sexto año de la escuela básica, este alumno trabajó cotidianamente en una *notebook* personal. Si bien tenía carpetas con ganchos y hojas, como sus compañeros, donde figuraban gráficos, mapas, fotocopias y algunos trabajos, el grueso de la producción escritural se desarrolló con el procesador de textos. José fue armando en su computadora tantas carpetas como materias se dictaban, organizadas de manera semejante a las de sus compañeros, con los mismos apartados y carátulas.

La profesora de computación tuvo a su cargo el diseño de las adecuaciones según el programa planteado por el profesor a cargo de cada área. Las explicaciones, correcciones y evaluaciones eran responsabilidad del docente titular de cada materia. Cuando culminó la experiencia de la escuela rural, fue ella quien escoltó a José en su ingreso a la nueva institución donde culminó sus estudios secundarios y conservó su rol de acompañante pedagógica en los años posteriores. Como esta docente era titular de las cátedras de Informática en la nueva escuela, pudo mantener un diálogo continuo con los otros profesores de José y así resolver situaciones con la inmediatez propia del trato cotidiano.

El encuentro con los pares

Una vez finalizada la escolaridad en la escuela rural, José continuó sus estudios secundarios en la misma institución donde había cursado el nivel inicial. Esta escuela venía trabajando con un proyecto de atención a la diversidad que se fue extendiendo, paulatinamente, a la escuela secundaria, por lo que ofreció alojar a este alumno dentro de la reciente propuesta.

El nuevo ámbito entusiasmó a José, ya que era la escuela donde habían cursado la escolaridad sus hermanos y primos mayores, y a la que concurrían sus primos menores y varios amigos y conocidos del barrio.

Si bien la experiencia de la escuela secundaria rural superó ampliamente los objetivos y las expectativas de escolarización de José, su grupo de pertenencia había estado conformado por alumnos dos o tres años menores que él, que se estaban asomando a una incipiente prepubertad, por lo que resultaba muy alentador que en este flamante tránsito escolar pudiera pertenecer a un grupo de pares adolescentes.

Esta escuela secundaria se ofreció como un espacio posible donde él podría transitar el pasaje desde un mundo seguro y conocido, con fuerte presencia infantil, hacia un mundo de pares adolescentes, y de allí al mundo adulto del estudio o el trabajo.

Uno de los efectos inmediatos de la inscripción de José en esta escuela fue su acercamiento a la cultura adolescente. Hasta este momento sus aproximaciones al mundo de los más grandes habían sido como hermano o primo menor, con la mediación de otro que lo protegía o que auspiciaba su inclusión. Ahora se le abría la posibilidad de ubicarse como uno más del grupo.

Es sabido que el grupo adolescente puede armarse en el club, el barrio o en torno a alguna actividad que convoca y nuclea a sus integrantes, como la música, el deporte, el arte, la religión, o en la escuela. El grupo de pares adolescentes es de vital importancia en este momento de la vida, y es en este nuevo escenario donde José se encontró con las regulaciones sociales que impone la escuela secundaria, que poco tenían que ver con el mundo institucional en el que había vivido hasta ese momento y que, de alguna manera, posibilitaban modelos e identificaciones con los cuales podía experi-

mentar relaciones vinculares en el mundo externo sin que mediara la estricta presencia del adulto.

La inclusión de José en el grupo fue paulatina, respetuosa de sus tiempos, modos y peculiaridades. Incluyó un período de acercamiento y conocimiento mutuo que fue favoreciendo el vínculo sin presiones ni exigencias desmedidas.

El adolescente actual, además de encontrarse en estos territorios concretos y reales, se reúne con sus congéneres en el mundo mediático de la realidad virtual. Este fue un verdadero sitio de encuentro donde José pudo vincularse con sus nuevos compañeros sin los apremios ni los riesgos de la relación cara a cara.

En el ciberespacio los contactos se producen en la computadora a través del correo electrónico, el *chat*, los juegos en red, los *fotologs*, Facebook, etc., y desde el celular a través de los mensajes de texto, las fotos, la música, etc. Ambos medios se convirtieron para José en una puerta de entrada al mundo de sus pares, pues mediante ellos fue logrando acercarse más a sus compañeros sin la urgencia de la presencia real.

La posibilidad de frecuentar con los otros, aunque fuera desde las fotos, desde la imagen, fue muy importante para este adolescente. Saber que sus compañeros estaban allí y que eran sus pares, su grupo de pertenencia –por medio de la imagen, de diálogos acotados, comentarios y mensajes– lo reafirmaba en el lazo con los otros.

En esos momentos cruciales de su estructuración subjetiva, cuando la pérdida de la representación infantil lo conmovía con cambios que su mundo interno a veces no alcanzaba a comprender, los vínculos virtuales actuaron como una suerte de espacio transicional, de preámbulo para el vínculo en el mundo real y de enlace con la atmósfera grupal.

El nuevo orden intersubjetivo que se instaló supuso entonces un novedoso momento de constitución de este adolescente como sujeto del vínculo socioafectivo. Estos actos relacionantes se vinculaban con la pertenencia, la identificación y la lealtad que él podía construir en referencia al grupo escolar, que resultaba ser una matriz grupal que ofrecía modalidades de relación reguladas desde el mismo contexto comunitario. El grupo escolar se convirtió en este caso en un soporte poderoso para el intercambio socioafectivo.

ADECUACIONES CURRICULARES. MÉTODOS Y RECURSOS

Uno de los lineamientos básicos de trabajo que se propuso para todas las áreas y se intentó sostener durante la escuela secundaria fue que, dentro de lo posible, José cursara todas las materias y abordara las mismas temáticas que sus compañeros, considerando sus esquemas de pensamiento concreto y respetando sus particulares modos de aprender, pensar y producir.

Es sabido que la construcción de los conocimientos está en relación, entre otras variables, con ciertas ideas previas o concepciones alternativas que los alumnos poseen acerca de un particular desde las que se gesta el acto mismo de conocer.

En la confrontación cognoscitiva que realizaban los docentes al considerar las ideas previas que sus alumnos tenían acerca de un determinado tema, José sorprendió con datos y conocimientos que resultaron ser valiosos y, por lo general, singulares y originales. Algunos temas lo atraían tanto que comenzó a desarrollar investigaciones y lecturas que abonaban su perspectiva de construcción personal acerca del tema en cuestión, por lo general, algo rígida y estructurada.

A pesar de que a José le costaba considerar el punto de vista ajeno o reflexionar sobre variables discrepantes, sus argumentaciones –difíciles de ser puestas en contradicción o conflicto– resultaban ser interesantes aportes concretos a la hora de presentar el tema, pues eran veraces, certeras, oportunas, más de una vez pintorescas y siempre respondían a una fuente bibliográfica verificable.

Este rasgo de la dinámica de pensamiento de José fue capitalizado por los docentes y, mientras sus compañeros sometían sus conocimientos a estrictas confrontaciones que promovían transformaciones conceptuales características de las operaciones del pensamiento formal, él realizaba investigaciones sobre algún tema puntual que se convertían en un valioso aporte al trabajo grupal. Por lo general, realizaba estos trabajos a través de la web, mundo en el que se manejaba con gran autonomía y pertinencia.

Al tiempo de trabajar con esta dinámica, en las estructuras cognitivas de José se produjo un movimiento conceptual de jerarquía que se vislumbró en una incipiente preocupación al descubrir que algunas de sus conceptualizaciones en torno a las ciencias sociales o naturales

eran erróneas. En este desequilibrio desempeñó un papel preponderante su grupo clase, compuesto en su mayoría por alumnos que se ubicaban en los albores del pensamiento formal y que interpelaban, sin intencionalidad implícita, las bases conceptuales de las estructuras de pensamiento de José.

A fuerza de trabajar con sus compañeros, escucharlos y hacer sus aportes, José pudo cotejar sus saberes con los de la clase y más de una vez sus propias creencias entraron en contradicción. Esta confrontación generó cierta inestabilidad, tolerable, que, a la par de cuestionar sus estrictas teorizaciones, lo incentivaron a acercarse a otros puntos de vista que implicaban un riesgoso cambio conceptual. Veamos un ejemplo concreto.

TEMA: "RECURSOS NATURALES. GAS Y PETRÓLEO"

José participó de la presentación del tema a cargo del profesor, escuchó con atención y aportó sus ideas.

A la hora de producir, su docente le indicó la confección de mapas en los que debía marcar las fuentes de gas y petróleo, y el recorrido de los principales gasoductos y oleoductos del país.

José investigó en la web, ubicó textos, gráficos y mapas, y se sorprendió mucho cuando se enteró de que el gas "no se fabricaba en una empresa", sino que se producía en el interior de la Tierra. En otro momento hubiera descreído las teorizaciones científicas y hubiera persistido en su idea, pero ahora, a pesar de la gran conmoción que esto le producía, José se aventuró en construir nuevos saberes. Entonces revisó su idea previa, corroboró la información, consultó a informantes calificados y construyó una nueva teorización.

Cuando hizo consciente su descubrimiento, el adolescente puso en palabras este cambio que tanto lo sorprendió: "Desde que estoy en la secundaria pienso como un alumno más grande, ya no me creo las cosas de cuando era más chico, como lo del gas".

La evolución de las estructuras cognitivas de este alumno estuvo estrechamente ligada a progresos en su estructuración subjetiva y a la suma de experiencias significativas que tuvieron lugar dentro del nuevo grupo de producción, con una importante interacción, con situaciones experimentales sencillas y concretas, que se le acercaron

y se le ofrecieron dentro de su ZDP. Esto permitió que José pudiera revisar sus saberes y construir nuevos esquemas interpretativos que le posibilitaron ampliar sus estructuras cognitivas. La construcción de un conocimiento, entonces, no se genera solamente por el cuestionamiento de las ideas previas, sino a partir de la búsqueda de resolución de un problema de interés para el alumno.

José partió de sus saberes, los cotejó, los reconoció como erróneos o incompletos, los revisó, los miró desde otro lugar, sustituyó hipótesis y amplió sus teorizaciones.

El intercambio que se produjo en la clase resultó ser la plataforma desde la cual se reconstruyeron desarrollos colectivos que rebasaban o superaban las concepciones precedentes. Esto produjo un efecto en José, que se permitió nuevas asignaciones de significado, parciales, inestables, que requerían ser articuladas y andamiadas más que cuestionadas, pero que denotaban un gran cambio subjetivo ante la construcción del conocimiento. El conflicto cognitivo, motor del aprendizaje, estaría dado, entonces, no por el cuestionamiento externo de la propia idea, sino por la necesidad interna de sustituir una hipótesis por otra, en un contexto que posibilitaba la investigación para resolver problemas.

Merecen particular mención los profesores, quienes, además de ser profesionales y dominar satisfactoriamente sus materias enriquecidas por las nuevas concepciones constructivistas de enseñanza-aprendizaje, pudieron interpretar las necesidades educativas de José y el incipiente cambio conceptual que se vislumbraba en sus inestables estructuras. A partir de esta lectura, los docentes pudieron diseñar programas educativos concretos para este alumno, en los que quedó claramente establecida, por una parte, la secuencia de los contenidos educativos (qué enseñar) y, por otra parte, los procedimientos educativos que se emplearían (cómo enseñar) para atender sus NEE. La propuesta de este plantel docente generó aprendizajes evolutivos y adaptados a las características personales del alumno, funcionales y con un andamiaje explícito para acceder a la generalización.

Con el paso del tiempo, a partir de una adecuada valoración de las capacidades, las dificultades, las necesidades, los intereses y los deseos de José, sus profesores señalaron que fue él mismo quien daba indicios y ofrecía pistas sobre qué aspectos debían ser modifi-

cados o desarrollados y de qué forma. Estos docentes pudieron –a su manera y no sin resistencias– avanzar, desprenderse de la enseñanza tradicional y sus formas de transmisión y evaluación que no eran compatibles con los nuevos desarrollos, y aventurarse en la construcción de propuestas inéditas vinculadas con la innovación educativa.

DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Al privilegiar la escuela como institución social por excelencia donde transcurre la vida de niños y adolescentes, se impone construir una escuela inclusiva, pluralista, donde la diversidad sea concebida como un valor humano y reconocida como un valor educativo, como una ventaja que puebla las aulas y se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, etc., que existen en todo grupo social.

> La adecuación curricular privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como alumno regular dentro del sistema educativo. Adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento.
>
> Diversificar la propuesta educativa es avanzar con una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural (Borsani, 2007: 197).

La diversificación curricular tiene un efecto directo sobre la dinámica áulica, ya que una oferta amplia y variada, que considere las necesidades educativas del alumnado, se vincula directamente con una menor necesidad de adecuaciones curriculares. La consecuencia lógica de la apertura curricular es que todos los alumnos, o casi todos, encuentran una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida, por lo que, de ser necesario, solo se realizan algunas adecuaciones puntuales para aquellos aprendices que lo necesiten especialmente. La diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades.

Dentro el aula –y en función de la evaluación y el conocimiento de las NEE, los intereses, las posibilidades de lectura, la comprensión y producción, los ritmos y modos de aprender de sus alumnos–, cada profesor diseña propuestas curriculares diversificadas. El trabajo diversificado se puede encarar en forma de pequeños grupos de trabajo o investigación, o en forma individual según sea pertinente en cada circunstancia. En ciertas ocasiones el profesor considera más efectivo y conveniente transmitir un concepto o dar la misma información o actividad a toda la clase, mientras que otras veces resulta pertinente generar la producción por agrupamientos o individualmente.

Se trata de que los grupos sean flexibles y heterogéneos, donde lo alumnos compartan intereses y ZDP, para que puedan experimentar distintas modalidades de trabajo a través de propuestas de aprendizaje que propendan a que cada uno de los sujetos en particular y el grupo en general logren maximizar su potencial de aprendizaje y lo acompañen a expandir su nivel independiente.

Para que un aula sea diversificada, es necesario que todos los alumnos participen, comprendan efectivamente qué deben hacer, cómo hacerlo y qué se espera de su producción, y que cada miembro de la clase realice un aporte significativo tanto a nivel personal como grupal.

La plataforma de trabajo es de amplio espectro y se despliega en propuestas de diferente complejidad en relación con el tratamiento del tema, lo que permite ofrecer a cada alumno una actividad que pone en juego sus potencialidades, las desafía dentro de su ZDP y lo invita a superar su nivel de aprendizaje. Para concretar este modelo pedagógico innovador, es fundamental el conocimiento que cada docente tiene acerca de su alumno, de sus necesidades específicas, de sus potencialidades, de sus dificultades. En función de ellas, podrá fijar las metas y los objetivos, que se irán ampliando en forma paulatina, adecuándolos a las propias posibilidades y logros del alumno y del grupo, y no en relación a un estándar poblacional fijado según un rango etario o a un diseño curricular descontextualizado.

Diagnosticar pedagógicamente, reconocer las NEE es una tarea básica que permite identificar la necesidad de ayuda, trabajar sobre los problemas específicos y trazar una hoja de ruta para recorrer. Según los objetivos establecidos, se diseñan y ofrecen múltiples y variadas vías y canales de aprendizaje de alta calidad, con tareas que suponen cierto grado de dificultad, que representan un desafío posible, alcanzable, y que se complejizan continuamente para que cada alumno se encuentre con sus propias posibilidades de desarrollo y no con las metas impuestas por una media estándar que resulta anónima y desubjetivada.

La dinámica de trabajo del aula diversificada propone que algunas de las tareas sean compartidas por toda la clase, otras sean realizadas en forma grupal y otras de manera individual. Algunas son obligatorias, otras optativas; unas son asignadas por el docente según su criterio y otras consensuadas con el alumnado. En todas se pauta la administración temporal y espacial según sea conveniente, diversificada según las necesidades de cada alumno.

Criterios similares se establecen en torno a la evaluación. No se maneja un único modo de comprobar el aprendizaje, sino que se diseñan diferentes pruebas en función de los objetivos, contenidos, procesos y producción previamente establecidos. Su función es formadora e incentivadora, informa y comprueba los procesos de enseñanza-aprendizaje de múltiples formas. Se diversifican los elementos evaluatorios, el tiempo de administración y el espacio de ejecución. Esta instancia proporciona datos que permiten la toma de decisiones en torno al aprendizaje, la comprensión y la atención a la diversidad en el aula.

En esta propuesta educativa, predomina la equidad de oportunidades, no la igualdad que desconoce la diversidad del espectro educativo y supone la homogeneidad como un logro, y se ofrece una amplia gama de posibilidades respetuosas de las singularidades áulicas.

La propuesta diversificada en el aula

A modo de resumen, se enumera una serie de actividades que se ofrecieron al grupo de pertenencia de José en los primeros años de la escuela secundaria. Las propuestas fueron muy variadas, algunas predominantemente lingüísticas, otras apelaban a la producción plástica, artística.

Según sea la graduación de la tarea, esta supone un pensamiento concreto, una mayor o menor abstracción o la puesta en juego del pensamiento formal.

Durante el trabajo diversificado, los alumnos pueden intercambiar pareceres, compartir fuentes y espacios de investigación e ideas que propenden a la producción colaborativa e interaccionista.

Materia: Historia

Tema: "La conquista de América"

Todos los alumnos vieron una película, leyeron materiales de diversa índole y complejidad, visitaron un museo. Intercambiaron conocimientos, opiniones, pareceres.

Actividades diversificadas: complejizar las fuentes bibliográficas según intereses y niveles de lectura, investigar en fuentes bibliográficas no tradicionales.

Diferentes comisiones trabajaron en paralelo sobre temáticas disímiles: estrategias de dominación territorial, poblacional, cultural, económica, uso y abuso del poder. La organización familiar, el lugar de la mujer. Arquitectura, cultura, arte, música y religión.

Investigación biográfica sobre los conquistadores y los conquistados. Costumbres, alimentación, vestimenta, entretenimientos. Dramatización de la vida diaria en la época de la conquista.

Presentación al grupo de lo investigado en cada comisión. Aportes y discusiones. Evaluaciones: diferenciadas según correspondía.

Materia: Formación ética y ciudadana

Tema: "Elecciones nacionales"

Se trabajó el tema desde los saberes de los alumnos. Acompañados por el profesor, se abordó el concepto a nivel general.

Actividades diversificadas: realizar entrevistas y encuestas a mayores de edad que hubieran votado y a quienes votarían por primera vez.

Investigación sobre el derecho al voto. La historia del voto en la Argentina. Voto femenino.

Experiencia concreta de un acto eleccionario a través de la elección del delegado del curso. Confección de papeletas, urnas, planillas, etc.;

recuento de votos y fiscalización del acto eleccionario a cargo de una comisión.

Evaluación: todos los alumnos debieron realizar una producción escrita y gráfica con los puntos relevantes del tema, sobre la apreciación personal, las anécdotas o los pareceres.

Este trabajo tuvo carácter de evaluación y fue considerado en función de los niveles productivos y de los objetivos fijados para cada caso en particular. Las producciones variaron desde simples escritos sencillos, concretos y breves hasta otros de mayor profundidad y extensión, del tipo del ensayo o la monografía.

Algunos alumnos completan la evaluación con la instancia oral.

Materia: Plástica

Tema: "Iniciación en el dibujo técnico. Perspectiva"

Actividades diversificadas: se establecieron tres grupos de alumnos con diferentes puntos de partida en relación con el dominio de los instrumentos y de las técnicas gráficas.

Los integrantes de uno de los grupos presentaron una llamativa precariedad instrumental en el uso de la regla y en la conceptualización y el manejo del espacio gráfico (por ejemplo, preguntaron si se empezaba a medir desde el cero o desde el uno, les costaba establecer la diferencia entre un centímetro y medio centímetro, cuadricular la hoja, ubicar el centro del plano de trabajo, etc.), por lo que se les ofrecieron actividades que respondían al objetivo de consolidar el empleo de la regla para la medición, el trazado de líneas y la construcción de figuras y cuerpos. Luego se introdujo el tema de la perspectiva.

Con los otros dos grupos se trabajaron los lineamientos básicos de la perspectiva, teóricos y prácticos. Se establecieron entre ambos diferencias relativas al tiempo de la producción y la complejidad de las propuestas.

Todos los grupos llevaron tareas al hogar, adecuadas según correspondía, y debieron cumplir con las fechas de entrega estipuladas.

Evaluación: se diseñaron tres modelos de pruebas que consideraban los objetivos relativos a cada grupo.

Materia: Matemática

Tema: "Propiedades de la sustracción o de la adición de un número natural o fraccionario"

Actividades diversificadas: enunciado de las leyes conmutativa, asociativa, elemento neutro, etc. Comprensión y ejecución de las leyes. Ejercicios secuenciados con diferentes grados de complejidad creciente. Algunos alumnos trabajaron con ejercicios que no presentaban más de una ley por vez, otros ya relacionaban las propiedades en forma acotada y la mayoría del grupo realizó ejercicios combinados con múltiples opciones para resolver en varios pasos sucesivos.

Algunos alumnos pudieron trabajar a carpeta abierta para recurrir a la teoría con el objetivo de compensar sus dificultades conceptuales o mnésicas.

Evaluación: se diseñaron evaluaciones que se correspondían a los diferentes planos de complejidad desplegados por los alumnos en clase.

Materia: Idioma extranjero. Inglés

Tema: "Un paseo por Londres"

El tema se introdujo a través de un video que mostraba los puntos principales de la ciudad, breves referencias históricas y sitios de interés.

Actividades diversificadas: confección de guías turísticas, planos del centro de la ciudad. Situaciones dialógicas de acceso a museos, hoteles y restaurantes.

Vocabulario específico. Redacción de crónicas de la visita a la ciudad, utilización de distintos tiempos verbales. Registros de canciones en las que se mencionan sitios o monumentos de Londres.

Para algunos alumnos que presentaban dificultades lingüísticas en lengua materna, se diseñaron modelos básicos de diálogos sencillos, con traducción literal y fonética, que les permitían manejarse con estructuras lingüísticas acotadas y sencillas. Glosario con referencias icónicas.

Como dos alumnos tenían un manejo adelantado del idioma, se les propuso realizar trabajos que implicaban un dominio mayor: vincular los monumentos de la ciudad con la historia inglesa y transmitir sus conocimientos al grupo clase.

Evaluación: los alumnos con restricciones lingüísticas trabajaron con material concreto, como asociar sitios, monumentos y comidas con el vocabulario específico. Se diseñaron pruebas con instrumentos objetivos en las que el alumno debía ubicar la respuesta correcta entre dos opciones presentadas (verdadero o falso) o respuestas breves.

El grupo clase fue evaluado mediante una prueba con ejercicios de distinta índole que revisaban los saberes trabajados en clase.

A los alumnos avanzados se les solicitó que completasen la evaluación con una producción escrita de elaboración compleja que reflejara el trabajo de investigación realizado.

Materia: Ciencias sociales. Trabajo integrado

Tema: "Migraciones internas"

El tema se introdujo a través del registro de la historia de padres y abuelos de los alumnos, que permitía ubicar los diferentes lugares de origen y afincamiento a través de tres generaciones.

Actividades diversificadas: lecturas de textos académicos de complejidad graduada, de registros históricos, diarios y revistas. Compilación de material concreto, documentación, fotos, entrevistas.

Confección de mapas con los movimientos poblacionales más destacados. Mapa personal donde se registró el movimiento poblacional de las últimas tres generaciones de las familias de origen del alumno.

Encuestas a miembros de las poblaciones movilizadas y de las receptoras.

Trabajo sobre el campo semántico específico, confección de un glosario ilustrado.

Reunidos en pequeños grupos heterogéneos, los alumnos desarrollaron en forma cooperativa aspectos específicos del tema. La presentación al grupo clase debía incluir una exposición oral, una breve dramatización, láminas e ilustraciones, y una canción alusiva.

Evaluación: cada alumno realizó un escrito personal sobre el tema y una producción gráfica a elección.

Tres alumnos presentaron el trabajo en forma oral.

Materia: Ciencias naturales

Tema: "La célula"

Se partió de los saberes que los alumnos traían de los años anteriores, con los que se armó un cuadro básico donde figuraba el concepto, la clasificación, las características estructurales y funcionales.

Se realizó un gráfico con las partes principales, se ubicaron las organelas, etcétera.

Esta clase funcionó a modo de diagnóstico, ya que permitió al docente ubicar los diferentes niveles de competencia pedagógica desde los cuales podría comenzar a enseñar.

Actividades diversificadas: investigación que permitió desarrollar y desplegar los conceptos anteriores a partir de lecturas de diversa complejidad. Algunas investigaciones se propusieron en forma grupal y otras de manera individual.

Se observaron preparados en el microscopio y se los cotejó con los hallados en la web.

Cada subgrupo presentó su producción y se realizó un apunte que se convirtió en el material de estudio básico de la unidad, donde figuraban los conceptos ampliados.

Los encargados del armado del cuadernillo sobre la célula fueron dos alumnos muy hábiles en el manejo del procesador de textos, a quienes les resultó conflictiva la actividad manual.

Los gráficos y la maquetas se realizaron en grupos heterogéneos que trabajaron en forma colaborativa. Cada grupo confeccionó una organela diferente que se ubicó en una estructura mayor que representaba la célula.

Un alumno realizó el retículo endoplasmático liso con sorbetes de gaseosa aplanados, que armaban un entramado que perforó para permitir el intercambio de sustancias con las distintas estructuras celulares. Este alumno, que tenía dificultades lingüísticas, contactó con la información escrita en textos debidamente adecuados a sus necesidades. La mayoría de las veces recibió información oral previa, mediatizada por el tutor o profesor.

La construcción de la maqueta resultó ser un andamiaje real y concreto para la interpretación de lo escrito, pues plasmar en forma concreta lo que decía un texto le permitió una mayor comprensión del

concepto expresado en forma escrita. El texto adaptado hacía explícitas y reiteradas referencias a lo realizado en el laboratorio.

Evaluación: se diversificaron las propuestas evaluativas y las actividades. Las propuestas recorrieron un tramo de complejidad decreciente (desde producir conceptos y relaciones que se vinculaban con razonamientos propios del pensamiento formal, hasta realizar un gráfico con los nombres de las principales partes de la célula).

Materia: Química

Tema: "Densidad"

La presentación del tema se realizó a través de un trabajo experimental que consistió en calcular la densidad de tres barras de hierro de diferentes tamaños, midiendo la masa con una balanza y el volumen con un método previamente aprendido. Se compararon los resultados y se comprobó que los valores obtenidos eran aproximados, no exactos –porque en toda experimentación existen errores de medición–, para concluir que la densidad del hierro dependía del material y no de su cantidad. La misma experiencia se realizó con barras de aluminio, lo que permitió generalizar el concepto.

Actividades diversificadas: algunos alumnos continuaron trabajando en el laboratorio a nivel experiencial, donde analizaron y compararon la densidad de otros materiales. Representaron los pasos en gráficos secuenciados y enunciaron la generalidad del concepto.

Luego de realizar las experiencias, este grupo de alumnos accedió a lecturas de breves textos adecuados. Se abordó, en forma clara y explícita, la polisemia del término "densidad" y su especificidad según la materia en que se lo empleara (densidad de una solución, en Química; densidad de un material, en Física; densidad de población, en Geografía; densidad de un texto, en Lengua).

Se articuló el material producido por esta comisión con Informática y se diseñaron esquemas que reflejaban las experiencias realizadas, que se imprimieron para toda la clase.

Algunos alumnos avanzaron en vincular el concepto de la densidad de los materiales con dos magnitudes físicas (la masa y el volumen), que requiere una abstracción superior para la resolución de los problemas planteados. Para estos alumnos se diseñaron

desafíos que requerían ser abordados desde estructuras de pensamiento formal.

Evaluación: el profesor entregó un esquema que reflejaba las experiencias realizadas en el laboratorio y solicitó que escribieran un texto en el que consignaran sus saberes. La producción se evaluó en función de la competencia pedagógica de cada alumno.

En un segundo momento se evaluó la resolución de situaciones problemáticas adecuadas. Algunos alumnos las resolvieron con las fórmulas a la vista.

Tres alumnos no trabajaron en la resolución de situaciones problemáticas y en cambio, clasificaron materiales de menor a mayor densidad.

Adecuaciones textuales: para trabajar en un aula diversificada, es necesario manejar textos con diferentes niveles de complejidad, de manera que cada alumno pueda encontrar su lugar de lector de acuerdo con su nivel lingüístico, ingrese al mundo del conocimiento a través de la lengua escrita y, en lo posible, progrese en su función lectora.

> Adaptar un texto es considerar la posibilidad de que el sujeto aprendiente se apropie del saber que encierra ese portador de texto a través de la lengua escrita sin la mediación de otra persona.
> Estas adecuaciones intentan superar la histórica dependencia y sumisión a las que estuvieron conminados los alumnos con NEE en relación con los textos de estudio. Las adaptaciones pretenden otorgarles la posibilidad de apropiarse subjetivamente del saber pedagógico, sin la intermediación, por momentos esclavizante, de otro que "entiende y sabe" para acceder al conocimiento.
> La idea de adaptar textos escolares implica trabajar sobre el discurso escrito de manera tal que resulte accesible para los lectores con dificultades lingüísticas, sin que se atente contra la calidad del concepto a transmitir. Se trata de contemplar las dificultades que plantea la lectura para que estas no sean un impedimento entre el texto y el lector, sino que se las considere pertinentemente para que el alumno pueda apropiarse del contenido del texto a través de la lengua escrita, más allá de sus dificultades específicas (Borsani, 2001: 93).

Si bien los lineamientos generales de las adecuaciones textuales han sido desplegados en la bibliografía mencionada, resultan significativos por el prestigio que cobran en el aula diversificada.

Al analizar las adecuaciones textuales, se puede comprobar que en la factura del texto adecuado no se omite ni tergiversa ningún dato del texto original, sino que se los expresa de forma más clara y accesible para el alumno.

En el caso puntual de José, cuando la actividad propuesta por los docentes implicaba el abordaje de textos académicos, él participaba en la búsqueda de información a través de textos adaptados, de estilo directo y sencillo. Sus profesores le ofrecían escritos de fácil lectura con oraciones breves, con el sujeto, el verbo, el objeto y los circunstanciales articulados en forma lineal.

Los textos que le resultaban más accesibles eran los instructivos, que ordenaban su pensamiento a través de consignas secuenciadas en tiempo y forma. Poseía un amplio conocimiento del formato discursivo de los textos periodísticos, pues eran los que a José lo apasionaban.

Para ejemplificar el tema, nos detendremos en algunos textos matemáticos adecuados que se realizaron para trabajar con alumnos en conflicto con la lengua escrita.

Textos matemáticos: José cumplió un programa individual debidamente diseñado en función de sus NEE, que se articuló con las temáticas generales que desarrollaban sus compañeros. Cuando el tema lo permitía, él trabajaba contenidos afines adaptados.

En este caso, se diseñó un mismo problema matemático desplegado en tres niveles crecientes de complejidad. José produjo en el tercer nivel.

> Calcula el tiempo en que 3 rotativas imprimirían los periódicos de una edición sabiendo que 5 lo realizan en 45'.
>
> 5 rotativas tardan 45 minutos en imprimir los periódicos de una edición. Calcula cuántos minutos se tardará en imprimir la misma cantidad de periódicos si se dispone de 3 rotativas.
>
> 1 rotativa imprime 4.000 periódicos en 45 minutos.
> ¿Cuántos periódicos se pueden imprimir en el mismo tiempo si se emplean 2 rotativas? ¿Y cuántos si se dispone de 5? ¿Y con 10?

En los enunciados anteriores es posible apreciar cómo se reorganiza el formato discursivo, respetando la competencia lingüística, de cada alumno. Por ejemplo, se explicitó el símbolo que representa el minuto como unidad de tiempo.

Al considerar las NEE de José, se le propuso resolver un problema similar al de sus compañeros, en forma directa, partiendo de la unidad y empleando una tabla de doble entrada.

Mientras sus compañeros se dedicaban a complejizar el tema, José realizó un trabajo de investigación sobre rotativas.

> Un agricultor tiene la mitad de su campo sembrado con avena, 1/6 con trigo, 1/12 con hortalizas.
> Calcula la superficie que queda sin cultivar si el campo tiene 36 ha.
>
> Un agricultor tiene un campo de 36 hectáreas. Él ha sembrado la mitad de su campo con avena, 1/6 del campo con trigo y 1/12 con hortalizas.
> a) Averigua cuántas ha cultivó el agricultor.
> b) Calcula la superficie que queda sin cultivar.

En el segundo enunciado se puede apreciar cómo se desglosaron los pasos, se categorizaron los datos y se guió el accionar del lector a través de dos preguntas. También se explicitó la abreviatura de hectárea.

José fue el encargado de realizar una maqueta sobre la superficie del campo sembrada y lo que quedaba sin cultivar, según los datos a los que arribaron sus compañeros.

SEGUIMIENTO Y OBSERVACIONES

En la actualidad, José cursa el último tramo de la escuela secundaria en el turno de la mañana, por la tarde realiza sus tareas y recibe apoyo especializado.

Los martes a las siete de la tarde conduce el programa radial "En carrera", en el cual brinda precisa información automovilística y entrevista a pilotos y a personas vinculadas al ambiente.

Los viernes y sábados trabaja como asistente del primer y tercer piloto de Citroën en el campeonato de Clase 3 de Turismo Nacional. Se

ocupa de las planillas, controla cascos y líquidos de los pilotos antes de largar y los acompaña en la conferencia de prensa. Luego de la carrera, José realiza el informe periodístico, recopila recortes de diarios, arma carpetas y las entrega al equipo.

Su idea es terminar la escuela secundaria y continuar estudiando alguna carrera terciaria vinculada con el periodismo o el automovilismo.

LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA

El desafío educativo del tercer milenio

La transformación de la escuela secundaria se impone como el gran desafío educativo de los próximos años. El reto es enorme, ya que supone educación obligatoria, de buena calidad, dentro de una sociedad compleja, sujeta a cambios permanentes, lo que plantea un contexto de transformación profunda.

El mundo ha cambiado vertiginosamente en los últimos tiempos. El efecto de estas modificaciones al interior de las instituciones educativas es tan complejo que cualquier análisis u opinión que se elabore debe evitar caer en el reduccionismo profesional y mediático con que se suele tratar este tema. Se debe más bien intentar pensar lo que acontece en la intimidad de las escuelas desde una mirada interdisciplinaria que permita interpretaciones acordes a las circunstancias.

> La obligatoriedad modifica las múltiples dimensiones de la actividad educativa: la organización de las instituciones, los contenidos curriculares, los métodos de evaluación, los métodos de enseñanza, los regímenes de convivencia y de disciplina en el interior de las escuelas.
> La articulación entre educación y sociedad asume, en este contexto, formas diferentes a las del pasado. La universalización no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. El reto es interpretar las condiciones de las cuales partimos y diseñar un modelo institucional de escuela secundaria que atienda la diversidad e intereses de nuestro alumnado, con propuestas educativas que se abran a las múltiples alternativas de formación, que atiendan la multiplicidad de motivaciones, expectativas y proyectos de cada uno de nuestros adolescentes y jóvenes.[1]

En este contexto de transformación profunda conviven demandas excesivas. La escuela secundaria intenta dar respuestas a las deudas del pasado, siempre postergadas y nunca resueltas y a los nuevos desafíos y requerimientos. Por momentos, esto es vivido como una hiperexigencia imposible de abordar por parte de docentes y alumnos.

Al analizar este tramo educativo, no podemos dejar de considerar el descrédito generalizado que ronda en torno de la escuela media, lo que impone repensar con rigurosidad las propuestas de aprendizaje, de estudio, de investigación, de debate, de capacitación, de iniciativa y de emprendimiento, entre otras.

Si la mira está puesta en dignificar la escuela secundaria como institución social por excelencia donde transcurre la vida adolescente, es necesario entonces señalar algunas categorizaciones de análisis que permitan avanzar al respecto. Cada una de ellas merece un estricto y riguroso despliegue, pero –dadas las características de este trabajo– solo serán enunciados los conceptos generales.

Con el fin de ordenar el texto, se presentan algunas cuestiones claves para revisar.

Contexto histórico

Una mirada contextualizada en el tiempo nos lleva a ubicar los orígenes de la escuela secundaria obligatoria, de larga duración e igualdad para todos, en países capitalistas de posguerra en consonancia con contextos de expansión económica, de incorporación al trabajo.

La educación primaria argentina es concebida originariamente con un fuerte sesgo homogeneizador, con un mandato pedagógico unificador que se sustenta en igualar las oportunidades de las poblaciones nativas e inmigratorias.

[1] Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Educación, 2008.

> La historia de la escuela media en la Argentina plantea sustantivas diferencias a la de la educación primaria. Esta última fue pensada –aún con sus problemas, deudas y contradicciones– en una formación destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva y le diera forma específica a la pretensión de igualdad. La escuela secundaria o media, por el contrario, se pensó como educación para pocos, preservada para ciertos sectores y con una formación que la conectara con la educación universitaria (Dussel y Southwell, 2008).

La escuela secundaria se funda entonces sobre un estricto sentido de la autoridad, la disciplina y el conocimiento académico, con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de una minoría de alumnos que apuestan a un futuro de excelencia, vinculados a la formación de elites políticas y burocráticas dirigenciales, y que se diferencian de aquellos que acceden a la escolaridad primaria obligatoria como única posibilidad de instrucción.

Esta propuesta educativa de la modernidad, que responde a las expectativas del hombre europeo positivista burgués, se centra en un alumnado escaso, seleccionado, privilegiado, que pertenece a los estratos medios y altos de la sociedad.

Si bien a lo largo del siglo XX la escuela media se abre a diferentes modalidades —técnicas, comerciales, etc.— que permiten la incorporación de nuevos grupos sociales, no pierde su perfil excluyente para los estratos sociales más carenciados.

El modelo moderno de educación secundaria se agota progresivamente y ya sobre fines del siglo pasado no es capaz de dar respuesta, de manera sustentable, a las necesidades que impone el nuevo escenario de la posmodernidad. Este formato, aún vigente en nuestros días, está en crisis, porque lo que ha cambiado es, por un lado, el territorio sociocultural donde se contextualiza la escuela de la posmodernidad y, por el otro, las necesidades de su alumnado.

La escuela media de hoy se inscribe en el mundo globalizado, cada vez más exigente y especializado, donde se expresa el aumento de la desigualdad social y se escenifica la exclusión social, razón por la cual no puede seguir perpetuando un formato inoperante al que cada vez acceden menos.

Obligatoriedad

La decisión de una escuela secundaria obligatoria para todos los adolescentes marca un punto de inflexión inédito en la historia educativa de nuestro país.

La inclusión masiva implica que la amplia gama de la población que culmina la educación básica, que oscila entre los 13 y 15 años –dependiendo de los planes de estudio y los tiempos subjetivos de cursado–, debe continuar bajo el cobijo escolar dentro de la modalidad secundaria. Hablar de obligatoriedad supone un intento de equidad social, de extender la oferta para esta franja etaria que llega a la escuela media. Pero, además de arribar a esta nueva dimensión educativa, el objetivo es que los alumnos puedan sostenerse dentro de ella, por lo que el compromiso no es solo con el acceso a la educación media, sino también con la permanencia y el egreso de este colectivo social. El desafío es que todos los que ingresen puedan egresar.

Universalidad

La escuela media pasa a ser patrimonio de todos los sectores sociales —no solo de los sectores urbanos medios y altos para los que fue diseñada en su origen—, se extiende y se ofrece matriculación a aquellos que históricamente quedaron por fuera de esta propuesta educativa. A partir de ahora, no se selecciona la población estudiantil, lo que supone un espíritu de equidad social.

Al universalizar el nivel, todos los adolescentes del país pertenecen a la categoría "alumnos de la escuela secundaria", independientemente de su estado civil, su nivel económico y sociocultural; sean trabajadores o desocupados, padres o madres, deportistas, artistas o intelectuales, muchachos/as de la calle, del barrio, del campo o de las grandes urbes.

Educación de calidad

Una escuela secundaria de calidad supone un conjunto de procesos articulados que propenden a que los alumnos logren aprendizajes novedosos y produzcan conocimiento, se desarrollen como sujetos y

logren convivir en un clima institucional democrático, en entramados vinculantes de socialización y subjetivación.

Al día de hoy, la educación secundaria se ve sometida a diversas demandas, todas atendibles, y está sujeta a los enormes desafíos que los diferentes sectores sociales plantean. Por un lado, se le exige una profunda reformulación para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que pertenecen a sectores socioculturales ya incluidos en la oferta tradicional de la educación media, que pretenden mayor formación y capacitación. Por otro lado, se le demanda atender las necesidades de los jóvenes de familias que por primera vez acceden a la posibilidad de cursar la escuela secundaria.

Este nuevo escenario genera gran exigencia y desconcierto entre los miembros de la comunidad educativa, que se interroga acerca de cómo dar respuesta a todos los alumnos sin que decaiga la calidad del aprendizaje que cada uno merece. Resulta complejo amalgamar los mandatos históricos del pasado con las demandas actuales, para ubicarse en el estrecho espacio que se encuentra entre lo que se quiere y lo que se puede hacer, y así pensar una instancia posible ante el agotamiento del modelo tradicional.

Si bien se observa una petición cada vez mayor de educación media, también se aprecia mayor deserción, lo que inevitablemente conduce a inferir que la escuela media, tal como está planteada en este momento, da inscripción amplia pero aún no da respuesta a la pluralidad de las necesidades del alumnado.

Los países que han avanzado al respecto han podido ubicar ofertas educativas diversificadas, en las cuales conviven clases tradicionales con propuestas totalmente novedosas que se abren hacia distintas áreas, vinculando espacios de proyecto de construcción del saber con espacios de opción personal y construcción de proyectos individuales vinculados a la vida y las expectativas de cada alumno.

La calidad educativa es una construcción social, un compromiso posible desde la redefinición del panorama institucional, donde se puedan dimensionar los recursos necesarios y la inversión, económica y humana, que los distintos actores de la transformación estén dispuestos a realizar.

La obligatoriedad y la universalidad necesariamente suponen dar respuesta en contextos de inequidad, por lo que una oferta educativa

democrática solo es posible desde una diversificación curricular que contemple y responda a las necesidades poblacionales.

Población educativa

La franja poblacional que concurre a la escuela secundaria abarca el cada vez más amplio tramo de la adolescencia, etapa vital en la consolidación identitaria que supone itinerarios subjetivos e intersubjetivos, asociados a los espacios sociales de mayor relevancia –familia, escuela, trabajo, esparcimiento–. Estos adolescentes, nacidos y criados en la posmodernidad, se muestran con nuevos modos de crecer, de cuestionar, de aprender, de amar y de contactar, que descolocan al adulto, al punto de llegar a desconocerlos como alumnos, como sujetos del aprendizaje.

Es necesario ahondar y comprender las características intrínsecas de la población adolescente que transita la escuela secundaria para poder operar dentro de ella. Los nuevos sujetos del aprendizaje no responden al perfil del alumno de la escuela tradicional, no son más los alumnos que describe Miguel Cané en su libro *Juvenilia* (1884), en el que narra las andanzas de un grupo de jóvenes que gozan de gran prestigio social dentro de la burguesía porteña y cursan su escuela secundaria en el acreditado Colegio Nacional de Buenos Aires. Ni siquiera se parecen a los alumnos de fines de los años ochenta del siglo pasado. Estos noveles aprendices tienen formas muy distintas de concebir el mundo, el conocimiento y sus vínculos.

Es entonces prioritario interpretar estos procesos generacionales para emprender el desafío de la enseñanza-aprendizaje junto a los jóvenes de la posmodernidad, respetando sus saberes –que son muchos y novedosos, y que, en más de un aspecto, aventajan a los de los adultos– y poder ubicarse en un fructífero trabajo de enlace generacional que permita conciliar la cultura adolescente con la cultura escolar.

Estos muchachos y muchachas pertenecen a una cultura juvenil fuertemente influenciada por el consumo y el mercado, y están acostumbrados a moverse con sabiduría en el mundo tele-tecno-mediático en el que despliegan destrezas sorprendentes.

La mayoría de estos protagonistas tiene una dimensión temporal presente que condiciona tanto sus actividades cotidianas como sus

proyectos a largo plazo, que se vislumbra en escasa expectativa por el mañana y se conjuga con la falta de planes claros a futuro.

La población de la escuela secundaria se presenta con una nueva estética que signa el cuerpo con marcas reales, como tatuajes y piercings, jerarquiza el predominio de la imagen y la música, se identifica con formas personalizadas de tribus urbanas en las que cobra pertenencia e identidad. Entre ellos manejan un dialecto etario que excluye al adulto y sorprenden con rasgos creativos fuera de lo común.

Muchos de estos jóvenes llegan hoy a la escuela secundaria con grandes falencias instrumentales en relación con aquello que los profesores suponen como caudal básico de un alumno que transitó la escolaridad primaria. Los saberes y las competencias de estos sujetos deben ser correctamente ubicados y dimensionados para operar en consecuencia, ya que ese es el punto de partida, ineludible, desde el que se pueden abrir los nuevos aprendizajes.

Estos condicionamientos se hacen presentes con mayor asiduidad en el aula, debido a que la obligatoriedad de la educación secundaria acerca al mundo escolar a aquellos alumnos que antes no alcanzaban a cursar el nivel o que directamente no se inscribían en la escuela. Para ellos también es la escuela media, y no resulta sencillo incluirlos en la nueva oferta educativa.

En más de un caso el desafío es entre el alumno y el profesor, con ausencia absoluta de la familia y con precariedad de los hábitos y/o saberes instrumentales básicos y mínimos para cursar la escuela secundaria.

Plantel docente

Los profesores de la escuela media se encuentran sometidos a las mismas crisis coyunturales que sus alumnos. La posmodernidad irrumpe en las escuelas con un profundo vacío de sentido, con propuestas curriculares tradicionales alejadas de las necesidades de la población áulica.

La escuela y los docentes están expuestos a tensiones difíciles de resolver. No gozan del prestigio que alguna vez supieron concebir y ostentar, han perdido el crédito y la confianza de la comunidad. Algo parecido sucede con el alumnado. Ambas categorías suelen ser definidas desde sus "defectos" y faltas, se enuncian desde "lo que no tienen" para ser el profesor o el aprendiz ideal de otro contexto socio-

cultural, el de la escuela tradicional, que ya ha dado muestras de no responder a las necesidades de este tercer milenio.

Directivos y profesores son los rostros visibles del sistema y soportan las demandas, las quejas y los reclamos, lo que conlleva un alto impacto en la subjetividad y en el ejercicio de la función correspondiente. Tampoco se puede desconocer la situación de los docentes que manifiestan estar sobreexigidos por los requerimientos del sistema, con mayor carga laboral, que trabajan en dos o más establecimientos, lo que les impide llegar a conocer a sus alumnos.

Si bien la mayoría del plantel docente secundario tiene formación específica en su campo disciplinar (cómo enseñar su materia), como contrapartida de esta capacitación la gran mayoría no cuenta con herramientas que le permitan abordar las situaciones de conflicto que irrumpen en el ámbito escolar.

Entre los adultos de la escuela media se percibe el predominio de una visión negativa en relación con sus alumnos, a quienes se suele culpabilizar por no aprender y más de una vez, responsabilizar por no poseer aquello que la escuela no supo o no pudo generar en ellos.

Al analizar la relación entre quienes enseñan y quienes aprenden, aparecen insistentes señalamientos sobre el escaso o nulo deseo de aprender del alumnado. El deseo de aprender es condición sine qua non para el trabajo de enseñanza-aprendizaje. Pero no solo es necesario el deseo del alumno, también es indispensable que el deseo guíe la praxis docente.

Sería entonces interesante repreguntarnos sobre qué sucede con el deseo de enseñar de los profesores, que es tanto o más importante que el del alumno, e imprescindible para poner en marcha y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conceptualización que el adulto hace sobre el alumno es, en algunos momentos, más importante que la propuesta curricular. ¿Cómo ve y siente el profesor al alumno? ¿Qué provoca en él ese sujeto de aprendizaje? ¿Qué siente ante actitudes que interpreta como desgano, apatía o desdén? ¿Cómo se involucra ante esta situación? ¿Qué puede hacer? ¿Lo hace? ¿Qué deja de hacer? ¿Por qué? ¿Cómo se puede pensar el malestar del docente y el del alumno?

Otro aspecto no menos relevante que los docentes señalan en reiteradas oportunidades es el escaso o mínimo compromiso de la fami-

lia con la institución educativa e incluso, en más de una oportunidad, la ausencia absoluta de acompañamiento familiar. Convengamos en que si bien es necesario convocar a los padres para que acompañen el trabajo institucional e intentar que se acerquen y participen, en ciertos casos se ha de enseñar sin el apoyo de la familia. Esta es la realidad de una gran parte del alumnado, y es a este a quien se debe jerarquizar desde la mirada del profesor y de la institución educativa, más allá de la familia que le haya tocado en suerte a cada aprendiz.

Es común encontrar actitudes que "sancionan" al alumno por la familia que tiene. Acompañar a los jóvenes desde la escuela en este momento de imprevisibilidad e incertidumbre resulta un verdadero desafío para el plantel docente.

Propuesta pedagógica

Las escuelas secundarias enfrentan hoy procesos sociales de reinstitucionalización, lo que supone un arduo trabajo de reflexión y capacitación.

Es necesario diseñar perfiles educativos diversificados dentro de la orientación general común para dar respuesta a las NEE de la pluralidad de alumnos que llegan a este nuevo tramo de escolaridad obligatoria. Estas reformas suponen gestar nuevos modelos de organización institucional que implican necesariamente innovar en las modalidades pedagógicas, con una propuesta curricular de base abierta, flexible, con el debido replanteo de las estrategias didácticas dentro de aulas diversificadas.

Los jóvenes necesitan propuestas inclusivas, que generen pertenencia y capacitación, para poder sostenerse ante la inminencia del futuro.

Otros temas

Una serie de puntos no menos importantes que los anteriores deben incluirse en todo análisis referido a la transformación de la escuela secundaria:

- Articulación del nivel de educación primaria con el nivel de escolaridad secundaria, sistemas promocionales interciclos e intraciclos, tiempo de permanencia dentro de cada nivel, movilidad dentro del sistema, sentido de continuidad del proyecto educativo.
- Diseños curriculares de transición. Diversificación curricular (algunos señalamientos al respecto se han desplegado en la página 158 del capítulo 4 de este libro).
- Evaluación diversificada acorde a los objetivos diferenciados, según las NEE del alumnado.
- Revisión de los conceptos de evaluación, calificación, acreditación, promoción. Acuerdos básicos.
- Valor simbólico y real de la certificación. Considerar la acreditación de títulos intermedios. Títulos que respondan a estos años de profunda transformación.
- Retrabajar el concepto de fracaso escolar. ¿Fracaso del alumno? ¿Fracaso del docente? ¿Del sistema? Deserción escolar. ¿Quién deserta de quién: el alumno de la escuela o la escuela del alumno? Retención escolar activa.
- Nuevas tecnologías: ahondar sobre el impacto mediático que las nuevas tecnologías tienen en el universo simbólico del adolescente. Con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, la familia y la escuela se han visto conmovidas y cuestionadas en su saber y autoridad, y esto tiene su efecto en los procesos de aprendizaje.
- Implementación de las alternativas de acompañamiento indispensables propuestas por la Ley de Educación Nacional: tutorías, apoyos pedagógicos, orientación, programas de promoción asistida, seguimientos, etc.
- Necesidades básicas cubiertas. Provisión de becas, materiales, libros, etcétera.

Como cierre de este escrito, adhiero a la imperiosa reflexión sobre algunas preguntas enunciadas por Emilio Tenti Fanfani acerca del "secundario para todos y para todas":

> ¿Cómo garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y al mismo tiempo ofrecer una oferta educativa diversificada?
> ¿Qué es lo que hay que aprender en la escuela secundaria obligatoria?
> ¿Cómo garantizar una adecuada integración y sentido de pertenencia de los profesores para con la institución donde trabajan?

¿Cómo se integra la formación de una cultura común, la inserción en el mercado de trabajo y la continuación de los estudios en el nivel superior?
¿Cómo hacer para masificar el nivel sin hacerle perder su sentido pedagógico como institución de aprendizaje?
¿Cómo garantizar las condiciones sociales del aprendizaje?
Por lo tanto, más allá de la obligatoriedad, es preciso preguntarse: ¿cómo hacer "atractiva" o "interesante" la oferta escolar para adolescentes, sin caer en una inútil demagogia o "facilismo juvenilista"?
No es fácil encontrar una respuesta a estas preguntas. Más difícil aún es encontrar respuestas comunes, en una sociedad diferenciada y desigual como la argentina. Pero de alguna manera, la política educativa está obligada a encontrar acuerdos y a definir orientaciones comunes (Tenti Fanfani, 2008).

Necesitamos construir una escuela media que pueda presentarse como agente de inclusión y sepa dar respuesta a las necesidades de sus alumnos, acorde a los nuevos contextos socioculturales y a los tiempos que corren. Tamaña tarea requiere de un fuerte compromiso individual y grupal, que se despliega en el amplio entramado de la corresponsabilidad que se teje entre el Estado, la institución educativa, el docente, el alumno, la familia y la comunidad.

TRASTORNOS SUBJETIVOS E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa de alumnos con trastornos subjetivos resulta un tema complejo y delicado, que requiere de una mirada interdisciplinaria y un estricto análisis de situación. En estos párrafos solo se esbozan lineamientos generales a modo de presentación del tema.

Encontrar un lugar posible en la escuela común para un niño o adolescente con quiebres en su subjetividad no resulta sencillo.

El abordaje de las patologías graves de la infancia y la adolescencia entraña un estricto y riguroso trabajo interdisciplinario con el entorno más íntimo de cada sujeto, familia y escuela.

A pesar de que durante mucho tiempo se ha pensado que los niños con importantes quiebres subjetivos difícilmente pudieran escolarizarse, las nuevas miradas sobre el sujeto y sus vicisitudes han confirmado que estos niños y jóvenes no solo pueden, sino que deben educarse en instituciones escolares.

A partir de mediados del siglo pasado, su "educabilidad" y consiguiente ubicación dentro de la modalidad escolar más conveniente se encuentra condicionada por el riesgoso nomenclador del "cociente intelectual". Valor incierto que poco dice acerca del sujeto que aprende, pero que, junto al diagnóstico, se erige como ente clasificador de aprendices.

La educabilidad es un concepto amplio que no necesariamente se restringe a la figura de "la capacidad de aprender" de un individuo, sino que se vincula también con los modos de enseñar, con los dispositivos y las prácticas de enseñanza, con los condicionantes escolares. Esta mirada abarca al sujeto que aprende en su educabilidad y al que enseña en las posibilidades de ejercer la educatividad.

Al llegar a este punto cabe entonces preguntarnos: ¿educabilidad en relación con qué? ¿Con la homogeneización de la escuela tradicional, que define como educable al alumno que cumple con las expectativas de aprendizaje planteadas en ciertas y determinadas condiciones y atrapa al sujeto desde una única modalidad de instituir las prácticas educativas? ¿O educabilidad en función de las necesidades educativas de cada alumno?

Si la educabilidad de un sujeto se establece desde un único parámetro absoluto, el margen de factibilidad queda reducido a un único grupo poblacional.

Por lo general, cuando se cierne la sospecha acerca de la posibilidad de ser o no ser educado, el análisis se centra en el aprendiz y no en las condiciones y ofertas socioeducativas, las cuales, la mayoría de las veces, suponen homogeneidad de expectativas, de logros y de metodologías. Tampoco se suele articular la mirada con el contexto histórico en el que el sujeto se desarrolla, lo que da por resultado una evaluación sobre su educabilidad muy sesgada y unidireccional.

La mera etiqueta de autismo, psicosis, trastornos generalizados del desarrollo (TGD), trastorno subjetivo –o como se mencione lo que sucede con cada alumno en conflicto serio con su estructuración subjetiva– no define, por sí misma, un criterio de educabilidad ni de escolarización, sino que, debido a la gran heterogeneidad que distingue a los sujetos en su unicidad y singularidad, se necesita una valoración

específica, individualizada y concreta de cada caso para poder determinar las propuestas educativas más adecuadas.

El principio de integración presupone la disponibilidad de un entorno escolar lo menos restrictivo posible. Es en esta dirección que se propone efectivizar la escolaridad dentro de la escuela ordinaria, y no hay duda de que se aprende mejor en contextos de integración. Sin embargo, esto no quiere decir que la integración sea siempre la mejor opción para todos los alumnos.

La integración educativa es una posibilidad, pero no la única y no siempre la mejor. En el ámbito educativo, el debate se ha centrado en si los alumnos con quiebres subjetivos progresan más y mejor en contextos integrados o en contextos segregados. Si bien suele haber división de opiniones y respuestas a la pregunta de si es preferible y más provechosa la escuela ordinaria o la escuela especial, la postura integrativa supera a la separatista.

Podríamos decir, a grandes rasgos, que los alumnos matriculados en la escuela ordinaria establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas más amplias, están constantemente expuestos a modelos de pares que les proporcionan vías para relacionarse y aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un mejor desempeño social a largo plazo.

La cuestión primordial no es, entonces, si los alumnos con trastornos subjetivos deben recibir educación especializada aislados o junto a un grupo de pares de lo más heterogéneo, sino cómo se puede responder mejor a sus NEE, teniendo en cuenta que la condición del diagnóstico no puede ni debe determinar el tipo de compañeros con quienes compartir, total o parcialmente, un proyecto escolar, sino tan solo señalar el tipo de apoyo necesario para lograr el aprendizaje.

En este sentido podemos pensar que depende de cada circunstancia en particular el proyecto educativo que conviene establecer, y si bien las alternativas son aún insuficientes, surgen nuevas modalidades innovadoras, derivadas de experiencias concretas que se están llevando a cabo en diversos centros escolares y laborales.

Quizás podríamos generalizar que son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social y "despersonalizadas",

pero es sabido que para que sea posible concretar un proyecto de estas características, es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesionales que atienden al niño, más allá de la cantidad de aprendices presentes en el aula.

La educación de un alumno con trastorno subjetivo supone un gran desafío para los profesionales y no es una tarea inútil, sino algo posible que requiere un compromiso ineludible, teniendo en cuenta que es muy probable que el alumno y la escuela necesiten un apoyo y una supervisión no permanentes, pero sí constantes. Desde esta óptica, se plantea la necesidad de fomentar ambientes ajustados a sus necesidades educativas y subjetivas, con estilos didácticos diversificados y formas de organización que hagan "anticipable" la jornada escolar.

> La integración educativa de un alumno con trastornos subjetivos no implica, bajo ningún aspecto, la adaptación pasiva del aprendiz a las modalidades y/o pretensiones de los otros o de la institución, exigiéndole que cambie forzadamente lo que no se puede modificar desde su estructura subjetiva. Tampoco supone la exhibición ostentosa de las rarezas, detalles y sutilezas que configuran su particular modalidad expresiva, sino todo lo contrario. Se trata de la construcción de una instancia posible de sujeción subjetiva dentro de la institución escolar, no de adiestramiento coercitivo, normativización o sumisión (Borsani, 2003).

La idea es que en la escuela haya un lugar posible para cada alumno, lugar que se deberá encontrar, construir, disputar, sostener, donde cada alumno sea único desde su propia historia, pero a la vez sea uno más entre todos, uno más en tanto pertenece a la comunidad educativa desde la categoría "alumno".

Las instituciones educativas producen subjetividad, construyen y ofrecen conceptos, modelos de salud y de enfermedad, proponen al alumno formas vinculares que se suman como condiciones de humanización a través de espacios de diálogo, de juego, de vida, donde poder instalarse y crecer con otros.

El conflicto en la institución

Más de una vez, ante el desconocimiento de la situación, la incertidumbre y el temor que genera un alumno que no responde al perfil

esperado, la escuela reacciona con modos que reflejan los sustratos básicos con los que concibe al otro.

Ciertas conductas de los alumnos emergen en el escenario escolar con una fuerza tal que suelen descolocar al adulto, que se siente amenazado y desbordado, y se presenta preocupado a la par que excedido en sus posibilidades de intervención.

Ante la presencia de situaciones que no condicen con las representaciones que habitualmente se tienen sobre la infancia y la adolescencia en las instituciones educativas, se intensifica la consecuente desorientación. Así es que, ante la perplejidad coyuntural, más de una vez surge el pedido de que se retire al alumno de la institución o se lo derive a otra escuela, como solución al conflicto.

Estas medidas, por lo general, suelen evitar el preguntarse acerca de cómo se implica la escuela ante este aprendiz, hasta qué punto su accionar no colabora en su contención, sino que, por el contrario, fomenta la irrupción de sus aspectos más conflictivos. Cuando prima la imposibilidad de encontrar otros caminos, surgen disposiciones apresuradas por parte de los maestros y directivos, quienes se sienten superados por la situación y no encuentran modos de tramitación posible dentro de los parámetros tradicionales. Este modo de actuar trae consecuencias, tanto para la institución como para sus alumnos y familias.

No son pocas las escuelas que intentan sacarse el problema de encima casi sin interrogarse ni pensarlo demasiado, que procuran deshacerse del conflicto, en este caso, un alumno, de expulsarlo, excluirlo, negarlo, evitarlo.

En esta búsqueda inmediata de resolución de conflicto, se ofrecen opciones que parecieran ser propuestas para beneficiar al alumno, pero que en realidad, la mayoría de las veces, son sutiles formas de invitar a un niño a retirarse de determinada escuela. Se trata de sugerencias unidireccionales que solo pretenden conservar el statu quo de la institución que lo propone.

Estas ofertas pseudotranquilizadoras proponen el cambio de escuela hacia alguna otra que maneje un ritmo de enseñanza más lento, menor cantidad de alumnos por división, que trabaje con "este tipo de chicos", que tenga talleres, con gabinete psicopedagógico, o lo encaminan hacia la escuela especial o un centro especializado.

La falsa resolución del conflicto nos habla de la gran dificultad de los adultos de la escuela para relacionarse, comunicarse, alojar y pensar los problemas de sus educandos. Quizás suene fuerte, pero considero que en muchas circunstancias de integración educativa, más todavía en aquellos casos de alumnos con trastornos subjetivos considerables, se vislumbran reacciones institucionales que se emparentan con aquellas propias de los procesos de desmanicomialización del siglo pasado, con fuertes resistencias de la comunidad.

Algunas escuelas tradicionales suelen conservar ciertos modus operandi propios de las instituciones psiquiátricas, de neto corte totalitario, en donde no hay espacio para la diferencia ni el disenso. En una escuela con estas características, se puede dar, entonces, un trato de tipo manicomial al alumno con trastornos subjetivos, ya que no se piensa en el sujeto del aprendizaje, sino en rótulos diagnósticos que preceden al niño y no le permiten ser por fuera de esa estricta categorización concebida desde un saber hegemónico y absoluto.

La escuela clásica muestra renuencia y rechazo ante los alumnos con trastornos en la subjetividad, en una extraña mezcla de miedo segregativo y falta de comprensión y respeto a la diferencia, que se suele poner de manifiesto en la resistencia a las experiencias integrativas. Muchas veces esa resistencia está vinculada al desconocimiento que se tiene acerca de los alcances de la situación y del proyecto. Cuando un profesional del equipo interdisciplinario o del equipo integrador se acerca a una escuela, es común encontrar una serie de creencias infundadas que condicionan el accionar de sus miembros y obturan el proceso de integración. Por ello es tan necesario que los profesionales lleguemos a las instituciones y a la comunidad para explicar de qué se trata la propuesta, para aportar y compartir las intervenciones, para intentar construir una cultura inclusiva en la que pueda existir la diferencia, sin ligarla a lo demoníaco o a lo amenazante, donde suele estar alojada.

Categoría "alumno"

Cuando se pregunta sobre quiénes pertenecen a la comunidad educativa, rápidamente la respuesta es "los alumnos, el cuerpo docente, el equipo directivo, los porteros/as y el personal de maestranza, colaboradores", etc. Sin embargo, más de una vez, a la par de esta

respuesta tan amplia y abarcativa, que plantea de por sí una comunidad educativa, la categoría "alumnos" no es tan clara como parece. La categoría tiene diferentes acepciones, jerarquías y condiciones, según la representación social desde la cual se conciba al aprendiz.

Los alumnos van a la escuela a aprender, pero no todos como pertenecientes a la categoría "alumnado", es decir, como uno más entre todos, sino que algunos van en calidad de problema y no de alumno. Pareciera ser que el niño o adolescente con dificultades pierde el rango de aprendiz y toma el estatuto de problema o el del diagnóstico que lo sustituye. En este caso el conflicto no está solo en el alumno –que lo puede tener–, sino también en los adultos de la escuela, en el lugar que estos les dan a los alumnos y en el cómo se los piensa y qué se les ofrece y espera de ellos mientras habitan los muros áulicos.

Cuando un alumno no es lo que se espera de él, la institución educativa necesita con urgencia caratular su situación, como si el hecho de abrir una carpeta, llenarla de informes y actas y poner los papeles en orden por si llega alguna supervisión fuera ocuparse de lo que le está pasando al alumno y a su ámbito. Sería interesante que hubiera equidad de accionar y que la misma premura y exigencia por responder y tranquilizar al superior se tuviera por responder y tranquilizar al alumno, que no es ningún inferior.

Lo que me lleva a señalar esta postura institucionalizadora de algunas escuelas es la facilidad con la que se suele solicitar un informe patologizante, que responde a la lógica de la exclusión, o una salida farmacológica, que intenta reducir el malestar de un alumno a lo biológico y que la mayoría de las veces resulta ser una encerrona que impide acompañar al sujeto que aprende en la búsqueda de un proyecto de vida posible.

La sobremedicación, el tratamiento del alumno como un objeto, la indiferencia ante sus necesidades, la simulación vincular logran reforzar y finalmente confirmar la irrupción de aquello que resulta más desestabilizante para la existencia de un sujeto. No quiero con esto decir que no sea necesario tener diagnósticos e informes certeros sobre lo que le acontece al aprendiz: es indispensable contar con estos siempre y cuando esa mirada permita operar en consecuencia, encontrar una manera posible de alojar al alumno dentro de la escuela, sin que sea necesario invadir las fronteras de la intimidad subjetiva y

familiar ni abusar de detalles que no aportan absolutamente nada a la coyuntura.

Una de las condiciones básicas para encarar un proyecto institucional de tamaña envergadura impone un arduo trabajo con la comunidad educativa en general y con cada actor en particular, con el fin de desentrañar la representación que cada uno tiene acerca del otro, de las representaciones sociales, los prejuicios, los temores y las resistencias que circulan en torno al tema.

La idea es que el docente se pueda ubicar como tal frente a su alumno, que encuentre lo que le puede enseñar y logre situar a un sujeto con quiebres en su subjetividad como un alumno posible, que quizás posee saberes particulares y sesgados, pero desde los cuales es capaz de construir nuevos aprendizajes.

Al igual que se plantea con otros alumnos con NEE, el objetivo general de los educadores debería ser el mismo que tienen en relación con el grupo clase: ofrecerles oportunidades para que se desarrollen cognitiva y socialmente, para que sean cada día más capaces, más independientes y más comunicativos, y desplieguen al máximo sus posibilidades y competencias, a la par de acercarlos a un mundo de relaciones significativas.

La manera en que cada profesor concibe a su alumno, la pregunta que cada enseñante se hace acerca del aprendiz es la matriz fundamental que posibilita el vínculo y el andamiaje que soporta el aprendizaje. Por esto es tan necesario abordar lo que sucede en los adultos en relación con ese otro que los sacude, cuestiona o impresiona, porque comprender e interpretar los sustratos que subyacen en la relación docente-alumno permite, en el mejor de los casos, abrir un espacio posible para cada alumno con sus particularidades, espacio que no esté signado por la portación de un rostro, de un diagnóstico coagulante o de un prejuicio, sino por el genuino deseo de construir la incierta aventura de enseñar y aprender, de ser maestros, de ser alumnos.

Si bien podemos dar cuenta de interesantes proyectos que intentan ofrecer espacios donde volver a instalar lazos e identificaciones –de hecho, este libro despliega valiosas experiencias al respecto–, es por todos sabido lo complejo que resulta en las escuelas tradicionales superar su modalidad homogeneizadora y propiciar espacios que posibiliten la inclusión de lo diferente. En estas circunstancias los niños o

adolescentes en proceso de exclusión quedan confirmados por fuera de la categoría de alumnos y por fuera del lazo social –ya de por sí dificultado por la precariedad de su estructura subjetiva–, al ser sustraídos de las redes sociales habituales donde debería desenvolverse su vida.

El objetivo amplio de la educación es preparar para la vida en la comunidad, por lo que se aspira a que los alumnos con trastornos subjetivos vivan, aprendan y se desarrollen en ambientes lo menos restrictivos posible y que los procesos de enseñanza y aprendizaje se den en contextos de integración.

Se sabe lo mucho que tiene que ver la institución educativa en la producción de la subjetividad de cada uno de sus alumnos, de ahí la necesidad de acompañar y andamiar efectivamente los proyectos integrativos para lograr una escuela convencida y confiada en su dispositivo de inclusión, con fuerte compromiso con los alumnos y la comunidad.

REFLEXIONES FINALES

Es una locura seguir haciendo siempre
lo mismo y esperar resultados diferentes.
ALBERT EINSTEIN

Si bien los señalamientos que se expresan a continuación se restringen al escenario local donde se sitúan los cuatro casos sobre los que trabaja este libro, muchos de ellos ejemplifican modos de actuar que se traslucen en otras circunstancias, en escuelas e instituciones que ostentan diferencias sustantivas entre sí, en otras latitudes e idiosincrasias de lo más variadas. Por ello es que en este primer apartado se exponen conclusiones amplias, lo que permite aventurar ciertas generalizaciones.

El hecho de analizar cuatro casos en integración situados en la primera década del siglo XXI recorta notablemente el escenario temporal, ya que nos ubica en un acontecer reciente a la par que impone ciertas reflexiones que se vinculan con hechos previos que, en alguna medida, permiten interpretar desde esa óptica lo que hoy acontece.

Hace unas décadas, el tema de la integración educativa solo estaba en boca de algunos profesionales de la educación y la psicología, que se empezaban a cuestionar acerca de los alcances y los límites de la educación especial y la común, en un intento de articular ambas ofertas, generando, la mayoría de las veces, resistencias importantes en ambas orillas. El panorama actual, aun con sus debilidades y obstinaciones, dista totalmente de aquel, por lo cual la idea de una escuela

inclusiva ha logrado salir del restringido ámbito profesional al que se circunscribía y hoy se ubica en espacios que superan ese coto.

Todos sabemos lo mucho que a la escuela común, aún hoy, le cuesta abrir sus puertas a la nueva modalidad inclusiva. En más de una oportunidad, operan intransigencias que condicionan y entorpecen los procesos integrativos, pero es justo convalidar que no todo han sido barreras e impedimentos, y que algo se ha ido gestando a partir de los planteos realizados a lo largo de varias décadas. No han sido pocas las instituciones educativas que se sumaron a pensar en construir una escuela plural y que se atreven a mostrarse con sus potencialidades, desconciertos, temores y recelos.

Es real que esos movimientos iniciales fueron patrimonio del currículum oculto de aquellas escuelas que se sintieron convocadas al trabajo con la diversidad, y que salieron a la luz con sus experiencias recién en la última década del siglo pasado.

Contribuye a la visibilidad de estos movimientos una serie de acontecimientos internacionales relevantes, también situados a fines del siglo XX, que respaldan y garantizan la implementación responsable de los proyectos de integración educativa.[1]

En nuestro país, el fecundo trabajo de años llevado adelante por diversos grupos de padres, profesionales y organizaciones de la comunidad –gubernamentales y no gubernamentales– vinculadas con la temática de la integración educativa se ve reflejado en tres hechos nodales que contribuyen a su consolidación: la Ley Federal de Educación, la creación del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y la Ley de Discapacidad.

El primero de estos hitos coloca en la categoría de cuestión de Estado a la integración educativa y las NEE, al ser consideradas por la Ley Federal de Educación en 1993, tratadas específicamente en sucesivos decretos y resoluciones ministeriales, y al ofrecer un marco jurídico que permite lograr acuerdos y avanzar al respecto en las postrimerías del siglo XX.

La creación del INADI ubica a los niños, las niñas, los adolescentes y la educación dentro de los grupos y ámbitos vulnerados. El INADI

[1] Véase Borsani, M. J., *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. 50 talleres de capacitación*, Anexo II, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007, pág. 311.

es un organismo descentralizado, creado mediante la Ley Nº 24.515, en el año 1995, que comenzó sus tareas en 1997. Sus acciones se dirigen a todas aquellas personas cuyos derechos se vean afectados al ser discriminados por su origen étnico o su nacionalidad, por sus opiniones políticas o sus creencias religiosas, por su género o identidad sexual, por tener alguna discapacidad o enfermedad, por su edad o su aspecto físico. Sus funciones se orientan a garantizar para esas personas los mismos derechos y garantías de los que goza el conjunto de la sociedad, es decir, un trato equitativo.

La República Argentina cuenta con un marco normativo amplio, de rango superior –Constitución Nacional, leyes y decretos–, en permanente evolución, que asegura los recursos necesarios para el cobijo legal de las personas con discapacidad.

Como ya se dijo, en 1997 la Ley de Discapacidad, Nº 24.901, a través del decreto 782/97, estableció un Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad que asegura la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad, para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos afectados a la temática.

Su promulgación marca un antes y un después en la atención responsable de la seguridad social, pues aparece la figura de la cobertura obligatoria con financiamiento previsto, que establece un tránsito definitivo desde una cobertura discrecional a una cobertura obligatoria y amplia.

Los beneficios de esta ley son categóricos e indiscutibles en relación con el abandono existente hasta el momento de su promulgación. La ley incluye prestaciones ajenas a las competencias del sector salud, que se ubican en el ámbito educativo y laboral, lo que constituye un gran avance e impone una indispensable articulación entre los diferentes sectores, que en muchos aspectos aún está en ciernes, y ubica el tema en el campo de la interdisciplinariedad.

A partir de que en la Argentina la protección integral de las personas con discapacidad es política de Estado, cada provincia tiene a su cargo las acciones y actividades previstas en las leyes pertinentes.

La cobertura legal que reflejan las distintas instancias del marco jurídico delimitado por la Ley Federal de Educación y la posterior Ley de Educación Nacional en 2006, el INADI y la Ley de Discapacidad

opera de manera positiva, propiciando el acercamiento de las instituciones educativas a los proyectos integrativos.

LUCES Y SOMBRAS

La implementación de estos nuevos lineamientos si bien no se demora demasiado, tampoco resulta tarea sencilla. Como en todo proceso innovador, se generan circunstancias difíciles de interpretar y de poner en práctica, que comprometen a una importante cantidad de sujetos y se despliegan en ámbitos muy diversos, que se van acomodando a medida que transcurre el tiempo.

Lo acontecido hasta ahora en nuestro ámbito no difiere demasiado de lo sucedido en algunos países que nos precedieron en estos avances, por lo que es de esperar que en breve se estabilice la situación y se consoliden los puntos de articulación que aún presentan ciertos conflictos.

Me interesa analizar algunos efectos casi inmediatos que surgieron en estos últimos tiempos, que de alguna manera involucran y condicionan a los cuatros casos analizados en este libro.

El impacto que estas normativas tienen en la efectivización de los proyectos integrativos de alumnos con NEE no tarda en verse en el seno de la escuela. A partir de una cobertura mayoritaria, son más los alumnos que tienen acceso a diagnósticos precisos, abordajes y tratamientos que les posibilitan compensar y/o superar las problemáticas de los aprendizajes.

Los padres de aprendices con NEE manejan información que los lleva a requerir a las escuelas proyectos adecuados que permitan la permanencia de su hijo dentro del régimen regular. A su vez, las instituciones se sienten amparadas por el marco jurídico y las normas ministeriales, lo que permite cierta apertura al respecto.

Es también real –y para ser justos, no podemos omitir en este análisis– que, en más de una oportunidad, es el "exceso de celo" en torno al cumplimiento de las leyes lo que resulta un escollo en su implementación. Las resistencias suelen encontrar ahora en la lectura de la ley al pie de la letra un nicho propicio donde alojarse.

Una de las innovaciones de mayor jerarquía y relevancia es la aparición masiva de la figura del docente integrador. Por lo general, su incumbencia se restringía a la aportación de métodos y recursos desde la escuela especial a la común, mediante la asesoría y el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares que posibilitaban el aprendizaje de los alumnos integrados. Ahora, en cambio, el cobijo es mayor, más específico y personalizado, ya que el docente integrador se incorpora a la planta permanente de la escuela común.

Los beneficiarios poseedores de un certificado de discapacidad pueden solicitar, a través de sus correspondientes obras sociales, diferentes programas de cobertura según las necesidades específicas de cada caso.

La Administración de Programas Especiales (APE) contempla la prestación del "Módulo de Apoyo a la Integración Escolar", que posibilita la asistencia de un docente especializado, externo a la institución, quien acompaña el proceso de aprendizaje dentro del aula regular. Su presencia puede abarcar la jornada completa o una parte, puede incluir la asesoría y el acompañamiento a los docentes de grado en métodos y recursos, o restringirse al diseño de las adecuaciones pertinentes. La figura del maestro integrador era impensable años atrás, y quienes hemos acompañado la evolución de la integración educativa sabemos a ciencia cierta la importancia de su rol, sobre todo cuando logra posicionarse como pareja pedagógica del docente titular del grado.

Es cierto que, de la mano de estos logros indiscutibles, que marcan un punto de inflexión en el devenir de la integración educativa, se ha presentado una serie de abusos y arbitrariedades. Por ejemplo, que haya tres maestras integradoras en un mismo salón, una maestra (in) cumpliendo su tarea en forma simultánea en dos o tres instituciones o acompañando a alumnos que ya no necesitan su presencia. Estos excesos –que reflejan irregularidades en la disponibilidad de los recursos humanos y económicos– bien podrían explicarse desde la conformación de un "mercado de la discapacidad", que se sitúa entre el aumento de la demanda y el crecimiento de la oferta de prestadores que intentan captar el financiamiento previsto para la cobertura obligatoria de una población cautiva sin que medien demasiados escrúpulos.

Las arbitrariedades mencionadas –y muchas más que no viene al caso mencionar pero que se vinculan con la patologización y medicalización de la infancia– tergiversan el sentido intrínseco de la ley y abusan y malversan recursos y fondos legítimamente constituidos, pero no por ello invalidan los beneficios que representa su promulgación.

No se puede desestimar tampoco que la presencia de un docente integrador resulta, por momentos, excesivamente tranquilizadora para la escuela integradora, al punto de postergar u ocluir ciertos planteos que a la institución educativa le haría muy bien abordar, discutir y trabajar dentro del PEI.

La reflexión institucional es indispensable e insustituible en la construcción de la escuela plural, y no hay ley ni maestra integradora alguna que sustituya sus efectos.

OPINIÓN PÚBLICA

La opinión pública es la tendencia o preferencia, real o estimulada, de una sociedad hacia ciertos hechos sociales que le reportan interés, y de los que los medios de comunicación actuales dan cuenta. Los derechos de las minorías, la diversidad y la discapacidad son categorías que comenzaron a ser tratadas en forma abierta y plural por legos y profanos a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación, de la Ley de Discapacidad y de la creación del INADI.

Al mismo tiempo, y en parte como consecuencia de los movimientos, las leyes, normativas, coberturas y prestaciones mencionadas, en los últimos años la integración educativa también se expuso a la consideración pública y se sometió a los avatares que se desprenden del tratamiento masivo de un tema. Es así como los interesados directos se dirigen a los medios para exponer sus realidades, lo que lleva a que los comunicadores sociales aborden el tema. El beneficio inmediato de esto es que el tema sale del oscurantismo, de la invisibilidad en la que había estado desde épocas inmemoriales, pues se empieza a hablar y a concientizar, e inevitablemente se genera opinión al respecto.

Informadores, profesionales y expertos de la salud y la educación, periodistas, intelectuales, políticos, padres y público en general pregonan abiertamente sus opiniones, reclamos, investigaciones y denuncias. De un tiempo a esta parte, se ha "activado" una ideología integracionista que por momentos roza la desmesura y el fundamentalismo. La tarea informativa y/o comunicacional de un tema tan delicado no resulta sencilla y requiere de mediadores socioculturales idóneos que

acompañen la construcción de una nueva representación social acerca de la diferencia, la diversidad y la cultura inclusiva.

Si bien la masificación en el tratamiento de esta cuestión ha traído importantes beneficios en torno a la información y concientización, también se han cometido usos y abusos, vinculados con su implementación y exhibición.

El tema ha sido abordado por los creativos publicitarios, el *marketing* y los productores de programas de comunicación masiva, quienes, más de una vez, respaldan posturas de tipo benefactoras, que poco tienen que ver con los derechos de las minorías. Esto conduce inevitablemente a perpetuar el estigma de la persona con discapacidad y sacar rédito de ello, ya que el tema vende y da *rating*.

La presentación masiva de personas con discapacidad en los programas televisivos de entretenimientos y la forma en que los diferentes discursos mediáticos las exponen siempre resulta formadora de opinión. Estas argumentaciones pueden tomar dos caminos bien definidos y antagónicos, que se sustentan desde la conceptualización con que el comunicador aborda el tema. Por un lado, permiten convalidar prejuicios y estereotipos, sobre todo al exacerbar la desresponsabilización del protagonista, proponer reclamos indiscriminados y presentarlo categorizado en una peligrosa nominación identitaria. Por otro lado, pueden clarificar la categoría de sujeto con alguna discapacidad y proponer procesos críticos, reflexivos, que permitan avanzar en un cambio de paradigma y contribuyan a la idea de construir una cultura inclusiva, en la que se reconozca la titularidad de sus derechos y se garantice su ejercicio pleno en equidad de condiciones.

Siendo coherente con su propia historia, la escuela no escapa a esta tentación exhibicionista y reparadora, y más de una vez sostiene y hasta hace públicos ciertos proyectos que involucran a la integración educativa y que poco tienen que ver con objetivos pedagógicos. Estos se vinculan mucho más con la reiteración de propósitos segregacionistas, que se presentan enmascarados tras nobles acciones hacia aquel que continúa situado en la representación social de la institución educativa como deficiente o careciente de aquello que de él se espera o demanda.

De lo anteriormente expuesto se desprende la imperiosa necesidad de ser rigurosos en el tratamiento del tema de la discapacidad y

la integración educativa a través de los medios, para evitar la instrumentación y la desinformación.

A la par de esta precaución, considero imprescindible evaluar y considerar cada caso en particular, singularizar las propuestas dentro de un marco teórico sólido e implementarlas con idoneidad y respeto, para no caer en estos excesos que se alejan de una indispensable conceptualización científica y ética, y responden a intereses del mercado.

UNA POSIBLE ARTICULACIÓN ENTRE LO MASIVO Y LO SUBJETIVO

La malversada instrumentación masiva del tema exacerba en forma solapada modos vinculares individuales que poco ayudan al posicionamiento subjetivo de cada persona con discapacidad, por lo que me interesa –a grandes rasgos– hacer un planteo al respecto.

En algunos sujetos con discapacidad, anida la tendencia a posicionarse, o a ser posicionados, en el lugar de víctimas. Esto los lleva a suponer que la vida o el Estado están en deuda con ellos, pues sienten que han sido objeto de determinados perjuicios en épocas tempranas de sus vidas de los que deben ser desagraviados.

Existen ciertos excesos por parte de algunos sujetos con discapacidad o de las organizaciones representativas, como reclamos de reparación sin que haya fundamentos claros para dicha pretensión, como si se exigiera una suerte de reivindicación por lo acontecido que poco tiene que ver con un derecho estipulado. Amparados en esta postura, más de una vez suelen actuar como si se les debiera un trato privilegiado, al exigir resarcimientos por su condición de "excepcionales", que, en caso de ser obtenidos, consideran definitivos y se niegan a resignarlos. Es común que los sujetos "reivindicados" o sus familias se aferren a este beneficio, real o simbólico, sin que exista margen posible de modificación, lo que genera serias conflictivas vinculares con el entorno.

El intento de sostener esta situación de privilegio, individual o colectivo, el resistirse a ser uno más entre todos lleva a posturas de beligerancia muy complejas que potencian el aislamiento, la rebeldía, el resentimiento y el enojo, e imposibilitan situarse frente a la discapacidad desde otras perspectivas.

Un principio básico es que resulta imposible "recibir la solución" de estos problemas sin que los sujetos hagan algo para conseguirla. Cada uno debe hacer algo con lo que le acontece, ya que encontrar una salida, una tramitación sobre lo propio requiere del compromiso del sujeto. Para poder avanzar al respecto, es necesario que cada uno se responsabilice, en la medida en que le corresponde, por aquello que le sucede, desea, molesta, espera.

Independientemente de los medios públicos, las leyes y las normativas, es indispensable abrir un espacio de tramitación privado donde trabajar con el sujeto, con sus padres y con sus hermanos –si los hubiera– lo que sucede en torno a la irrupción de lo traumático en épocas tempranas. La mayoría de las veces esto se vive como una afrenta al narcisismo, real o imaginaria.

Poder anudar estas situaciones en la historia subjetiva, vislumbrar sus huellas psíquicas y cómo estas se enlazan con las historias familiares permite que se erija el sujeto del deseo responsable de sus actos.

ASPECTOS PARTICULARES

En estas líneas el lector encontrará algunas reflexiones que se restringen específicamente a los cuatro casos desarrollados en el libro, contextualizadas en tiempo y forma en este primer decenio del siglo XXI.

El análisis de los cuatro casos nos permite convalidar que:

- El entrecruzamiento entre la subjetividad del alumno, sus necesidades educativas y las adecuaciones de la oferta educativa resulta ser el punto de encuentro desde el que se puede avanzar sobre el tema de la integración educativa.
- No se puede aplicar programas masivos diseñados anónimamente, la mayoría de las veces concebidos desde la despersonalización de un cuadro nosológico descriptivo de sintomatología que se debe reparar.

- Es indispensable pensar el aquí y el ahora de cada aprendiz, ligarlo a su propia historia, a sus particulares modos de aprender, para desde allí pensar alternativas pedagógicas válidas y posibles.
- Si estos cuatro sujetos pudieron sostenerse en la escuela común, ha sido en parte porque los cuatro fueron demandados desde la institución como sujetos del aprendizaje, como alumnos en proceso de aprendizaje. No está de más reiterar que hubo un signo distintivo en la subjetividad de cada uno de ellos, ya que los cuatro, cada uno a su manera, contaban con recursos personales para soportar el requerimiento que, con sus adecuaciones, la institución educativa les exigiera.
- En todos los casos se trató de que fueran uno más entre todos, que se corrieran de los estereotipos habituales y del eterno infantilismo en el que suelen quedar ubicadas las personas con importantes dificultades. En toda circunstancia se procuró, independientemente de la edad y la discapacidad de cada sujeto, que cada uno pudiera responsabilizarse de sus actos, de la consecuencia de sus acciones, para poder dar cuenta ante sí mismos y ante los demás del lugar que ocupaban.
- Bajo ningún aspecto se pretendió encauzarlos, corregirlos ni recuperarlos, sino que se propuso sumarlos a la producción de la cultura escolar, con todo lo que ello implica para un sujeto, sus pares y la institución educativa.
- La categoría de alumno regular de la institución educativa corre la mirada sobre el "alumno integrado", que más de una vez queda ubicado en el lugar de objeto para integrar o para reeducar, y lo sitúa en el estatuto de sujeto del aprendizaje al ser considerado como los otros, salvando, rescatando y valorando las distancias y las diferencias.
- El derecho a la integración y la factibilidad de su implementación producen subjetividad, que es lo mismo que humanizar. De esto hablan los cuatro casos presentados en este libro, es decir, de cómo cada uno de estos cuatro protagonistas, sus docentes y compañeros se encontraron en un espacio pedagógico donde la diversidad se consideró como un valor humano y educativo.

- Toda decisión institucional tiene sus efectos, y esto tiene consecuencias en la institución, en los docentes, en el alumno y en su familia.

El giro que tomaron dos de las integraciones sobre los últimos años de la escolaridad primaria –la de Juan y la de José– nos permite inferir que en el seno de las instituciones se producen cambios, movimientos, reflexiones vinculadas a la integración educativa.

Las propuestas de retorno a las escuelas de las que los alumnos se vieron obligados a retirarse en épocas tempranas se gestaron desde las mismas instituciones educativas, lo que nos habla de un trabajo, de un movimiento institucional muy interesante.

Al respecto nuevamente surge la certeza de que no hay respuestas cerradas y únicas en torno a la integración educativa, sino iniciativas para la búsqueda, para tratar de hacer mejor lo que se viene haciendo, que no siempre resulta lo suficientemente vindicativo como lo exige la coyuntura, tal como ocurrió en el inicio de la escolaridad de estos dos alumnos. Pero, con el paso del tiempo, nos encontramos con una nueva propuesta institucional que, a la luz de los acontecimientos, manifiesta una clara preocupación por el derecho a una educación de excelencia para todos los alumnos.

Lo sucedido con los cuatros alumnos en el transcurso de su escolaridad reabre el debate sobre la vigencia de nuestras instituciones educativas, acorde a los tiempos que corren, sobre cómo pueden ser adecuadamente transformadas y mejoradas. Desconozco cuándo se producirá con pertinencia la articulación necesaria que efectivice un proyecto de reforma educativa con sentido de continuidad. Pero sé que la integración educativa es en la actualidad una preocupación vigente y –tal como se despliega en este libro– se va imponiendo en la cotidianidad áulica. Hay opiniones de adhesión y otras más críticas, pero todos los actores de esta escena educativa tienen hoy idea al respecto y saben de los beneficios de su implementación, más allá de lo conflictivo que a veces resulte.

La integración educativa de alumnos con necesidades educativas es un tema institucional que debe ser tratado en el PEI. Cualquier momento es bueno para implementarlo, aunque no se vislumbre un proyecto integrativo concreto ni el momento puntual del cambio. De lo

contrario, cuando no se favorece el debate y se presenta la coyuntura integrativa, se pergeñan proyectos improvisados para cumplir con la exigencia del aquí y el ahora.

El esclarecimiento previo de todos los miembros de la comunidad educativa es un agente importante que garantiza, en parte, una reforma fructífera, que se producirá cuando tenga que suceder, aunque sea dentro de muchos años, y se plasme como legado a las nuevas generaciones.

A MODO DE CIERRE

Las leyes, las normativas y los emprendimientos ya mencionados (a los que se suma la ratificación realizada por la Argentina de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) generan un terreno propicio, y una oportunidad inmejorable hasta hoy, para fortalecer el acceso a la escuela común de alumnos con NEE.

Los valores con que se inicia a los sujetos desde la familia y la escuela marcan definitivamente las relaciones humanas a lo largo de la vida.

> Si desde la infancia se aprende a privilegiar el valor de la diversidad como condición humana y es posible creer y nutrirse en un ambiente plural, seguramente otro será el registro que cada niño forje de su semejante. De este otro que tiene enfrente en el aula escolar, con el que comparte diariamente un tramo de su vida, con el que juega, conversa, compite, se divierte, ríe, ama, sufre, pelea, crece y aprende. Muchos de estos referentes subjetivos, fraguados en la infancia, son los que se ponen en juego, en un futuro, con relación a los otros y constituyen los substratos básicos que posibilitan construir un mundo más amplio y solidario (Borsani, 2007: 190).

De ahí la necesidad de reflexionar acerca de la posibilidad de construir cultura inclusiva desde y con la escuela.

Los cuatro casos presentados en el libro plantean problemáticas en torno a la integración de alumnos con NEE a la escuela común y analizan métodos y recursos que posibilitan su concreción. De hecho, los cuatro alumnos se sostienen, al cierre de este libro, dentro de la

educación regular con monitoreo de la escuela especial. Considero que si bien todavía resta mucho por hacer, también se ha avanzado mucho al respecto, con suficientes normativas y bibliografía.

Un tema del que poco se habla a pesar de su relevancia es la contracara de lo aquí desplegado, es decir, del pasaje de un alumno de escuela común a la escuela especial, como un paso más para articular dentro de un proyecto de integración. Es en este aspecto en el que tenemos una asignatura pendiente.

Es por todos sabido que los proyectos integrativos se van definiendo a medida que transcurre la escolaridad y que el objetivo que guía este transitar es el encontrar la modalidad educativa más conveniente para cada alumno en los diferentes momentos de su vida. En determinadas circunstancias es la escuela especial, en otras la común, la escuela laboral, de oficios o talleres, o en algún caso la opción será un centro de día.

Con respecto a los casos presentados en este libro, la escuela de Luciana ya ha informado que puede sostener el proyecto hasta la finalización de la escolaridad básica y que, dadas las características del secundario de esta institución, no está en condiciones de ofrecer la calidad educativa necesaria para esta alumna en ese nivel. El rumbo de los acontecimientos impone un cambio de escuela, que seguramente se oriente hacia una escuela secundaria especial. Algo similar se plantea con Lucas: si bien comparte con sus compañeros las rutinas escolares, el comedor, los paseos y las materias de Ciencias, Artes Visuales, Plástica y Educación Física, ya se va delineando una integración compartida con la escuela especial.

La modalidad integrativa se establece entonces en función de las necesidades educativas del alumno, lo que nos plantea generar gran movilidad dentro del sistema. La idea sería que los alumnos circulasen por las diferentes modalidades del sistema educativo según los requerimientos de cada uno de ellos en cada momento de su vida. Sin embargo, es más fácil enunciarlo que ponerlo en práctica, sobre todo cuando se trata de pasar de la escuela común a la especial. Todos los cuidados y celos con que se acompaña a un alumno desde la escuela especial hacia la común no suelen ser desplegados con igual diligencia en el tránsito que va de la común a la especial. Y en esto se debe ser tanto o más cauteloso.

No me voy a explayar sobre el tema, tan solo quiero dejar planteados ciertos puntos sobre los que habría que ahondar, que a mi parecer son de singular relevancia:

- Las representaciones sociales en torno a la escuela especial, a la común, sobre lo que implica pertenecer a una o a otra, a la diferencia y a la diversidad.
- Articulación entre las distintas modalidades educativas que ofrece el sistema que comprenda a supervisores, directivos, cuerpo docente, alumnado y familia.
- Movilidad real, procurando que los alumnos y los docentes transiten espacios comunes entre la escuela común y la especial, que compartan actividades, maestros, paseos y actos que permitan conocimientos mutuos.
- Pensar y establecer estrategias de tramitación y acompañamiento subjetivos para el alumno que deja la escolaridad en una escuela común para continuar sus estudios en la escuela especial. Lo mismo para su familia.
- Inclusión del tema en la currícula de los Institutos de Formación Docente.

Ladran, Sancho, señal que cabalgamos

Quizá esta frase –cuya autoría ha sido erróneamente atribuida a Don Quijote de la Mancha, ya que no aparece en la obra de Miguel de Cervantes– nos abra la posibilidad de analizar algunos "ladridos" que surgen ante el "cabalgar" de la integración educativa.

Lo apócrifo de la autoría del enunciado poco modifica su sentido, pues el entendimiento popular sitúa la metáfora en referencia a la impotencia de los enemigos de Don Quijote, quienes, asombrados por los logros del hidalgo caballero, no hacían otra cosa más que hablar y hablar en contra del noble, que, junto con su ayudante Sancho Panza, luchaba hasta contra los molinos de viento.

Don Quijote nunca se detuvo, ni dudó en continuar con sus emprendimientos, de los que estaba cabalmente convencido a pesar de las palabras y las burlas que estos generaban.

Las críticas, los ladridos de los perros a la vera del camino son los indicios de que algo sucede, que se transita, que se están haciendo cosas, que se cabalga y se avanza. Mala señal sería que no ladraran, pues significaría que todo sigue igual, que nada nuevo pasa por el camino y nada se modifica.

Muchos han sido los "ladridos" que ha generado la integración educativa a lo largo de estos últimos años. Podríamos pensar algunos de ellos como resistencias, temores al cambio o francas oposiciones, y a otros como verdaderas inquietudes o interés al respecto. Según quien los enuncie, suenan con la estridencia de un aullido, con el fervor de un grito o con el compás de un latido. Pero lo realmente interesante es que se empezaron a oír y que, cada vez con más énfasis, salen a luz.

El tema de la integración educativa y de las adecuaciones curriculares ha dejado de ser patrimonio exclusivo de los profesionales especializados, pues ya está en boca de una amplia mayoría y ocupa un lugar en la mesa de discusiones. Valga entonces retornar al "¡Ladran, Sancho, señal que cabalgamos!", y si bien según los expertos esta frase no aparece en el *Quijote* sino en un poema de Goethe, tomemos su sentido originario, que aún conserva su vigencia.

Ladrador
Cabalgamos por el mundo
en busca de fortuna y de placeres;
mas siempre atrás nos ladran,
ladran con fuerza...
Quisieran los perros del potrero
por siempre acompañarnos,
pero sus estridentes ladridos
solo son señal de que cabalgamos (Goethe, 1808).

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. DE (1996): *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Masson.

AZCOAGA, J. E. (1977): *Los retardos del lenguaje en el niño*, Buenos Aires, Paidós.

AZCOAGA, J. E.; DERMAN, B. e IGLESIAS P. A., (1982): *Alteraciones del aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Paidós.

BORSANI, M. J. (2001): *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

— (2003): *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar. Organización institucional y necesidades educativas especiales*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

— (2007): *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. 50 talleres de capacitación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

BORSANI M. J. y GALLICCHIO, M. C. (2000): *Integración o exclusión*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

CORDIÉ, A. (1994): *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Buenos Aires, Nueva Visión.

DOLTO, F. (1986): *La imagen inconsciente del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós.

DOLTO, F.; DOLTO TOLITCH, C. y PERCHEMINIER, C. (col.) (1989): *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Buenos Aires, Atlántida.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.
Dussel I. y Southwell, M. (2008): "Los desafíos de la inclusión masiva", en *El Monitor de la Educación*, nº 19, 5ª época.
Fejerman, N. y otros (1996): *Autismo infantil y otros trastornos del desarrollo*, Buenos Aires, Paidós.
Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.
Inhelder, B.; Sinclair, H. y Bovet, M. (1974): *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata.
Inhelder, B. y Guy, C. (comps.) (1996): *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*, Barcelona, Paidós.
Inhelder, B. y Piaget, J. (1996): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona, Paidós.
Jerusalinsky, A. y otros (1988): *Psicoanálisis en los problemas del desarrollo infantil. Una clínica interdisciplinaria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
— (1986): *La educación imposible*, Madrid, Siglo XXI.
Mannoni, M. (1990): *El niño retardado y su madre*, Buenos Aires, Paidós.
— (1996): *¿Qué ha sido de nuestros niños "locos"?*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993): Ley Federal de Educación, Buenos Aires.
— (1998): Documento nº 19, "Acuerdo Marco de Educación Especial", Buenos Aires.
Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Educación (2008): Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina.
Obiols G. y Di Segni Obiols, S. (2006): *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Piaget, J. (1964): *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique.
— (1974): *Seis estudios de psicología*, Buenos Aires, Corregidor.
— (1975): *Introducción a la epistemología genética*, vol. I, Buenos Aires, Paidós.

— (1977): *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
— (1979): *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Piaget, J. y Szeminska, A. (1967): *Génesis del número en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe.
Revista Novedades Educativas (2008): "Escuela media, renovación de recursos", nº 208, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Rodulfo, R. (comp.) (1995): *Trastornos narcisistas no psicóticos. Estudios psicoanalíticos sobre problemáticas del cuerpo, el espacio y el aprendizaje en niños y adolescentes*, Buenos Aires, Paidós.
Romero, C. (comp.) (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Sami, A. (1976): *El espacio imaginario*, Buenos Aires, Amorrortu.
— (1993): *El cuerpo, el espacio y el tiempo*, Buenos Aires, Amorrortu.
Skliar, C. (2002): *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
Tallis, J. y otros (1998): *Autismo infantil, lejos de los dogmas*, Madrid, Miño y Dávila.
Tenti Fanfani, E. (2008): "Preguntas sobre el secundario para todos y todas", en *El Monitor de la Educación*, nº 19, 5ª época.
Vygotsky, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.
— (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Biblioteca de Bolsillo.